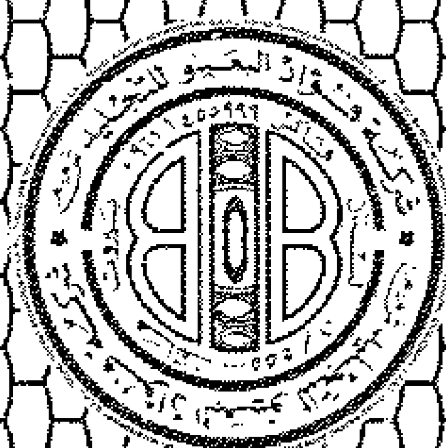
قضايا وآراء في التربية الخاصة

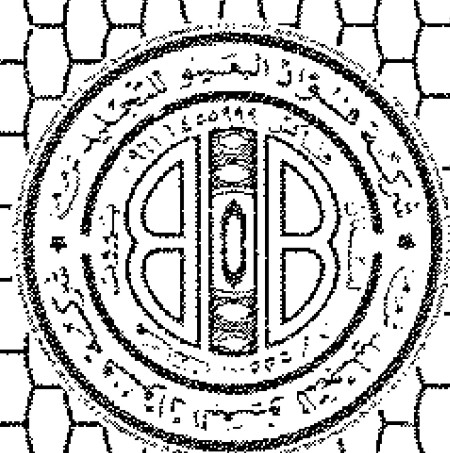
Issues and views In The special education



الدكتور
محمد صالح الإمام
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا







المملكة الأردنية الهاشمية/رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: (2009/6/2711)

271,2
الإمام، محمد صالح
قضايا وآراء في التربية الخاصة//محمد صالح
الإمام - عمان: دار الثقافة 2010
رقم الإيداع: (2009/6/2711)
الواصفات: /التربية الخاصة//صعوبات التعلم//

• أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

ISBN 9957-16-371-6

الطبعة الأولى 2010م - 1431هـ



المركز الرئيسي: عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - عمارة الحجيري
هاتف: 4646361 6 (962 +) فاكس: 4610291 6 (962 +) ص.ب 1532 عمان 11118 الأردن

فرع الجامعة: عمان - شارع الملكة رانيا العبدالله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري
هاتف: 5341929 6 (962 +) فاكس: 5344929 6 (962 +) ص.ب 20412 عمان 11118 الأردن

Website: www.daralthaqafa.com e-mail: info@daralthaqafa.com

تصميم وإنتاج
مكتب دار الثقافة للتصميم والإنتاج

قضايا وآراء في التربية الخاصة

Issues and views In The special education

الدكتور
محمد صالح الإمام
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
رئيس الجمعية العربية لصعوبات التعلم
مستشار التربية الخاصة

دار الثقافة للنشر والتوزيع
1431هـ-2010م

الإهداء

أي صدق، أي طهر، أي نقاء، أي حب، أي وفاء

أقدمه إلى:

أبي وأمي، رحمهما الله . .

زهرة الشباب أخي المرحوم سالم الإمام . . أي حكيم كان . .

إخوتي رمز الاستقرار . .

زوجتي سبيل التفوق . .

حماتي بصيرة وحنان . . تقوى وإيمان . .

إسلام . . . عمر . . . يمنى . . . حازم . . .

مبشرين ناسكين . .

ذكركم عطر للحياة . .

ومهما تفجرت الإلهامات وسطرت الأقلام متحدثةً عنكم . .

فلم تبرح الكلمات مكانها ، وأدعو الله أن تفتح الدنيا لكم أقطارها .

محمد الإمام

الفهرس

المقدمة

الحمدلله رب العالمين... اعترافاً بنعمته وتقديراً لإحسانه، والحمدلله ينطق بها اللسان ويطرب لها الوجدان فهي قمة الرضا وقمة الثقة في عدله وعطائه، وتوفيقه لإخراج هذا الكتاب إن لكل إنسان مرآته الخاصة التي تعكس له صورة الحياة، ومابين النظرة في المرآة والتعامل مع الحدث الماثل يتحرك الفرد بين نرجسية الإشباع وواقعية الإبداع، وخلال مسافة التحرك هذه تتكون وتتشكل اهتمامات، واتجاهات الفرد في حياته الخاصة بشكل مباشر، وحياته العامة بصورة غير مباشرة، وأي إنسان لا يستطيع الفصل بين حياته الخاصة والعامة إلا من خلال قوة إرادة وحكمة تجعله قادراً على الإحتفاظ بدرجة من الإتزان النفسي يسطر فيها ملفات الحياة بأولوياتها في إطار من الدقة والانضباط.

يتناول هذا الكتاب قضايا تساير عصر المعلومات، وذلك على أساس من المعرفة النظرية والخبرة العملية في مجال خدمات التربية الخاصة.

يطرح الكتاب القضايا والآراء من منظور هندسي كمنظومة شاملة مكونة من منظومات فرعية عدة قابلة للحواروالنقد والتفكير والتبديل والاتفاق والاختلاف والحذف والإضافة ألا وهي:

قواعد المنهج في تطوير التربية الخاصة، التربية الخاصة... أسلوب حياة، حقوق ذوي الإعاقات بين النظرية والتطبيق، تعليم التفكير وإشكالية العملية الإبداعية، إعداد معلم لذوي الإعاقات المتباينة، الإعاقة البصري رؤية مستقبلية، التقويم: نقطة الضعف في التربية الخاصة، الأشخاص ذوي الإعاقة بين الرجاء والإرتقاء، صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول، النمو الوجداني العامل الهام في الإرتقاء بذوي صعوبات

التعلم، الأستاذية الراعية والقلوب الواعية، العلاج بالقرآن الكريم: نحو "استراتيجية لتغيير" المفاهيم، التربية الخاصة بين الرقي في التشريع والجودة في التنفيذ، التدخل المبكر: اعتبارات تنظيمية في تخطيط برامجه وتقديم خدماته، النموذج المتكامل في تربية ذوي الحاجات الخاصة، تقويم برنامج الصورالمستخدم مع الأطفال الذين يعانون من التوحد، التعليم اللطيف Gentle Teaching للأشخاص المعوقين، نظرية العقل وتطبيقاتها في مجالي: الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، نظرية الذكاءات المتعدد وتطبيقاتها التربوية في مجالي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، نظرية الذكاءات المتعدد والإعاقة السمعية، إضطرابات طيف التوحد، اضطراب قصور الإنتباه وفرط الحركة، مهارة الوعي الصوتي وعلاقتها بالقراءة، مساعدات السمع التقنية، الجودة الشاملة في التربية الخاصة، التكنولوجية والإعاقة.

إن الكتاب بحق مساهمة متفردة تجنبت الروتينية في العرض إلى التفكير والروحانية الباعثة لحرية الرأي، على الرغم من أن الكتاب تناول جزءاً يسيراً من القضايا والآراء بعضها نشر في الصحف الأردنية، وبعضها تم مناقشته في برامج وندوات في القنوات الفضائية: الجزيرة والأردنية وعرب سات، ويأمل المؤلف أن يتم تناول ما بخاطره في جزء لاحق بإذن الله يهدف هذا وذاك إلى تحريك زاوية التفكير لدى المهتمين، حيث تعتبر القضايا المطروحة في هذا الكتاب جزء يسير من الوعاء الحاوي للثقافة في التربية الخاصة.

وهذا الكتاب مساهمة فعالة ـ ضمن سلسلة يجتهد المؤلف في إعدادها ـ في تنوير المجتمع بـ "ثقافة الإعاقة" Handicapped Culture، ويعرف المؤلف: الثقافة بأنها هي ماينطبق بعد وقوع الحدث، ويعرفها تعريف آخر بأنها المورد الإنساني الوحيد الذي لايتناقص بل ينمو مع زيادة الأحداث.

في الآونة الأخيرة تزايدت نسب إنتشار الإعاقات وتأثرت طاقات البلاد في شتي المجالات، فكان واجباً علينا أن نضع أمام أنفسنا والمسؤولين مايتردد بين جموع الناس عامة، والمعنيين خاصة، بخصوص تنشيط العمل في زيادة الوعي حتى يزداد عدد المؤمنين بتقديم الخدمات، وتعديل الاتجاهات، والمساهمة في تشكيل جمعيات للنهوض بذوي الحاجات الخاصة وقبولهم بهدف الارتقاء بهم.

ويهدف هذا الكتاب إلى قضية التعليم اللطيف لا التعليم الطفيف، التعليم في إطار ترك الحبل على الغارب للأشخاص ذوي الإعاقات في إطار من الملاحظة والإرشاد، لا ربط الحبل في أقدام ذوي الإعاقات ـ تأملوا يا بعض أصحاب المراكز والمؤسسات الإيوائية ـ ولكي يتمكن أولياء الأمور من اجتياز ما يسمى بحيرة التعامل مع الإعاقة عليهم أن ينظروا في مرآة الآخرين فيروا الاختلاف في الشكل والتنوع في المضمون، وهذا في حد ذاته ينبغي أن يعطي أبعاداً رباعية: (طول/ عرض/ سمك/ (زمن ـ "المرونة، الحركة") في النظر لكل قضية من قضايا الإعاقة، وهذا هو الإدراك الحقيقي في التعامل مع الواقع وبدوره يجذب الفرد منا إلى مجال التجديد والواقعية في البحث عن الجديد، وهنا يتحقق نوع من الإمتاع المادي والإشباع المعنوي، وعندما يصل الفرد إلى هذه الدرجة من الرؤية والسمو في الرضا والقناعة يحدث التجانس مع صراعات الحياة.

كلنا مسؤولون في احتضان الأفراد ذوي الإعاقة على غير ما يعتقد الكثيرون بأن الاحتضان من مسؤولية الدول وفقط، وللأسف فإن الكثرة الغالبة من الناس لا تملك القدرة على التميز بين ما يقع في البقعة العمياء في رؤيتها للقضايا المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة والواقع، وينبغي أن تعاد زاوية التفكير في إطار:

- ارتباط منظومة التربية بالمنظومات الاجتماعية (المنظومة السياسة والاقتصادية بجانب منظومة المجتمع ككل).

- الفئات الاجتماعية (تشمل:أولياء الأمور والإعلاميين والدعاة الدينين وقادة الرأي).

يهدف الكتاب إلى طرح جملة من القضايا للتدبير والتفكير، والاهتمام بالتربية فهي ساحة الالتقاء النفسي والفسيولوجي والإجتماعي، والتربية الخاصة على وجه التحديد خاضعة ومنقادة للمجتمع، وبقراءة الكتاب نحرك التفكير لدى المهتمين من الشفقة على ذوي الإعاقات لتصبح التربية الخاصة دافعة وقائدة للتطوير والتنمية في المجتمع.

المؤلف

د. محمد صالح الإمام

قواعد المنهج في تطوير التربية الخاصة

الإيوائية sheltering والتربية مفهومان متباعدان، ولا يمكن الجمع بينهما مهما كانت الشروط وتحت أي مسمى، فالإيوائية عائق على جميع المستويات تكمن في عجز المؤسسات على التجاوب فعلياً مع نظم التدريب وثورة المعلومات وبالتالي غير مهيأة لمواجهة فعاليات ومتطلبات الحياة ولعل من أبرز الأسباب هو ارتفاع التكاليف، انعدام فاعلية النظم التعليمية لذوي الحاجات الخاصة، وتختلف المناهج والمقررات، فأصبحت الايوائية منبعاً للتفاوت الاجتماعي، وإنها مثبطة الابتكار، واستمرارها يمثل فاقداً اجتماعياً هائلاً. أما التنمية والتربية فهما مفهومان وثيقا التجانس والانسجام يعزفان على منظومة الارتقاء ويمثلان وجهان لعملة واحدة يستحيل الفصل بينهما، فالتنمية عملية غايتها الأخيرة رفاهية الإنسان ورقيه وهذا الإنسان هو وسيلة الاستمرارية والتنمية، واضعين في الاعتبار مبدأ الفروق الفردية، ولكي تتحقق تلك الغاية وتلك الوسيلة تقوم المؤسسات بتجهيز ذلك الإنسان ليكون الوسيلة والغاية.

اجعلوا أول أعمالكم في مجال
الإعاقات لآخرتكم، وما بعده
لدنياكم لاستمرارية العمل
والعطاء، فالأعمال التي أولها رحمة
تضبط النفس لعمل الخيرات

والانتقال من الإيوائية إلى التنموية أشبة بالسفر خلال طريق غير بعيد.

كان هذا هو المفهوم الذي أعطاه جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين المعظم في توجه مهم له عن أهمية التطوير والتنمية لفئات التربية الخاصة من خلال تسلمة جائزة رزوفلت Roosevelt[1] حيث خصصت هذه الجائزة تقديراً لأفضل دولة تفاعلت خلال السنة الماضية مع مفاهيم القواعد الأساسية لبرامج الامم المتحدة في الاهتمام والارتقاء بالخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وفوز الأردن بهذه الجائزة هو ثمرة لجهود متكاملة ومتواصلة من مختلف قطاعات الدولة بتعزيز ودافعية من فكر القيادة الشابة الحكيمة حيث أشادت الهيئة المشرفة على الجائزة بالتقدير والثناء على الدور القيادي الذي تلعبه المملكة الأردنية الهاشمية على المستوى الإقليمي.

ومن هذا المنطلق يبرز لنا قضية انتقال العاملين والمهتمين في التربية الخاصة من نظام الايوائية إلى الإبداعية والتي هي أشبه بالسير في طريق مزروع بالألغام وهذه الألغام نبت طبيعي للإيوائية Sheltering باعتبارها نظاماً يقوم أساساً على مبدأ ليس بالإمكان أبدع مما كان، وفي هذا السياق يتم القضاء أولاً بأول على المواهب الفكرية المبدعة وعلى الأخصائين المعدين الواعدين، وبناء عليه نجد أنفسنا إزاء بنية بالغة الجمود نحتاج إلى منهج مدروس لتفكيكها واستراتيجيات محكمة للعبور الآمن من الإيوائية بكل سلبياتها وويلاتها إلى آفاق التنموية الفسيحة ونحتاج لتحديد عقبات ومشكلات عملية التحول التنموي إلى أن نتعامل بعمق مع المعتقدات الدينية لذوي الحاجات الخاصة.

وقد أتيح للمؤلف أن يقرأ في هذة التجربة التاريخية الخصبة من وأد البنات إلى تكريمهن، ومن حرق ذوي الإعاقات العقلية والسخر بهم إلى رعايتهم ولاعجب في هذا التحول من أقصى اليسار إلى الاتجاه الأيمن بل إلى أقصى اليمين وبلا حدود لايعني ذلك

---

(1) فرانكلين روزفلت ولد عام 1882 في نيويورك، وأصيب في رجليه عام 1921 فأصبح قعيداً وانتخب في مجلس الشيوخ 1910 عن الحزب الديمقراطي وتولى رئاسة الولايات المتحدة مارس 1933 وقد أعيد انتخابه ثلاث مرات ـ وهي سابقة في تاريخ امريكا ـ وتوفي في إبريل 1945 بمكتبه إثر نزيف حاد في المخ.

بأن هذا النهج تم المحافظة عليه، بلا فقد حدثت انتكاسات في رعاية وتربية ذوي الحاجات الخاصة وحيث أن طريق التنمية يتسم بالتغير التدريجي الصاعد، والدائم بالإضافة إلى آليات محددة لتصحيح السلبيات التي تظهر في الممارسة، وذلك عكس العملية الإيوائية حيث هناك إجابات وحلول جاهزة مقدماً لكل المشكلات وذلك لأن التنمية نظام يقتض إصدار قرارات وتحمل مسؤوليات، والاعتراف مسبقاً بأن هذه القرارات قد تؤدي إلى صراعات وضرورة إبداع وسائل واستراتيجيات لمواجهتها، وفي ضوء ذلك يمكن القول إن عملية التحول التنموي تقتض إعادة صياغة القيم السائدة وتغيير أنماط السلوك من خلال مجموعة كبرى متكاملة من التحولات ومن بين أهم هذه التحولات مايلي:

- التغير من الاعتماد على الدولة إلى تحمل المسؤولية الفردية في مجال صنع القرارات المناسبة لحالات ذوي الحاجات الخاصة على قدر تباينهم.
- التغيير من السلبية إلى المشاركة الإيجابية والتي تعني الالتزام بالدفاع عن قضايا معاصرة في التربية الخاصة قد تؤدي إلى صراع مثل (قضية الابتكار لدى ذوي الحاجات الخاصة).
- التغير من اتخاذ مواقف ثابتة إلى تبني منظورات تعاونية، تميل إلى قبول الاختلاف.
- التغير من مناخ اليأس والقدرية إلى مناخ الثقة بالذات والقدرة على التحكم في المصير وتحمل المسؤولية.
- تغير زاوية التفكير التي تقوم على ثنائية متعاكسة مغلقة وهي الخطأ والصواب إلى المنظور التنموي في التفكير الذي ينزع إلى قبول الحلول المتعددة والمتنوعة والفريدة.
- الانتقال من الاتكالية التي يسيطر عليها الماضي إلى التوجهات المستقبلية.
- التغيير من الشك بمبدأ عدم الإتيان بأبدع مما كان إلى الثقة الفعالة والمقدرة الخفية في كل أفراد ذوي الحاجات الخاصة والذين هم في أشد الحاجة إلى فن إزاحة الستار عن القدرات الدفينة التي يمتلكوها.

- الانتقال من عزل أولادنا ذوي الحاجات الخاصة داخل زنزانة منزلية إلى الانفتاح في ضوء الرعاية والتحدي للصعاب بالصبر والعمل.
- الانتقال من عدم الكفاءة واللاتخصصية إلى المؤمنين بقدرة ذوي الحاجات الخاصة والقادرين على العمل لإستخراج أقصى طاقاتهم وقدراتهم وإبراز ميولهم واستعداداتهم.
- الانتقال من الروتينة في التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة إلى الالتزام الشخصي والانضباط الذاتي والمعيار الإخلاقي الذي يؤتي المعرفة، والإبداع في المجال، والإتقان في المهارات اللازمة.
- الاطلاع على التجارب العالمية في رعاية ذوي الحاجات الخاصة والإقتياد بإبداعات البعض منهم عبر التاريخ لتكن طاقة أمل و تحقيق مبدأ "وكل خلق لما هو ميسر له"، وفي تقديري أن هذه القائمة الطويلة من التغيرات المطلوبة في مجال القيم والسلوك يحتاج كل منها إلى تحليل متعمق ومناقشة نقدية لأنها تمس صميم فلسفة التربية الخاصة وأنماط السلوك السائدة.

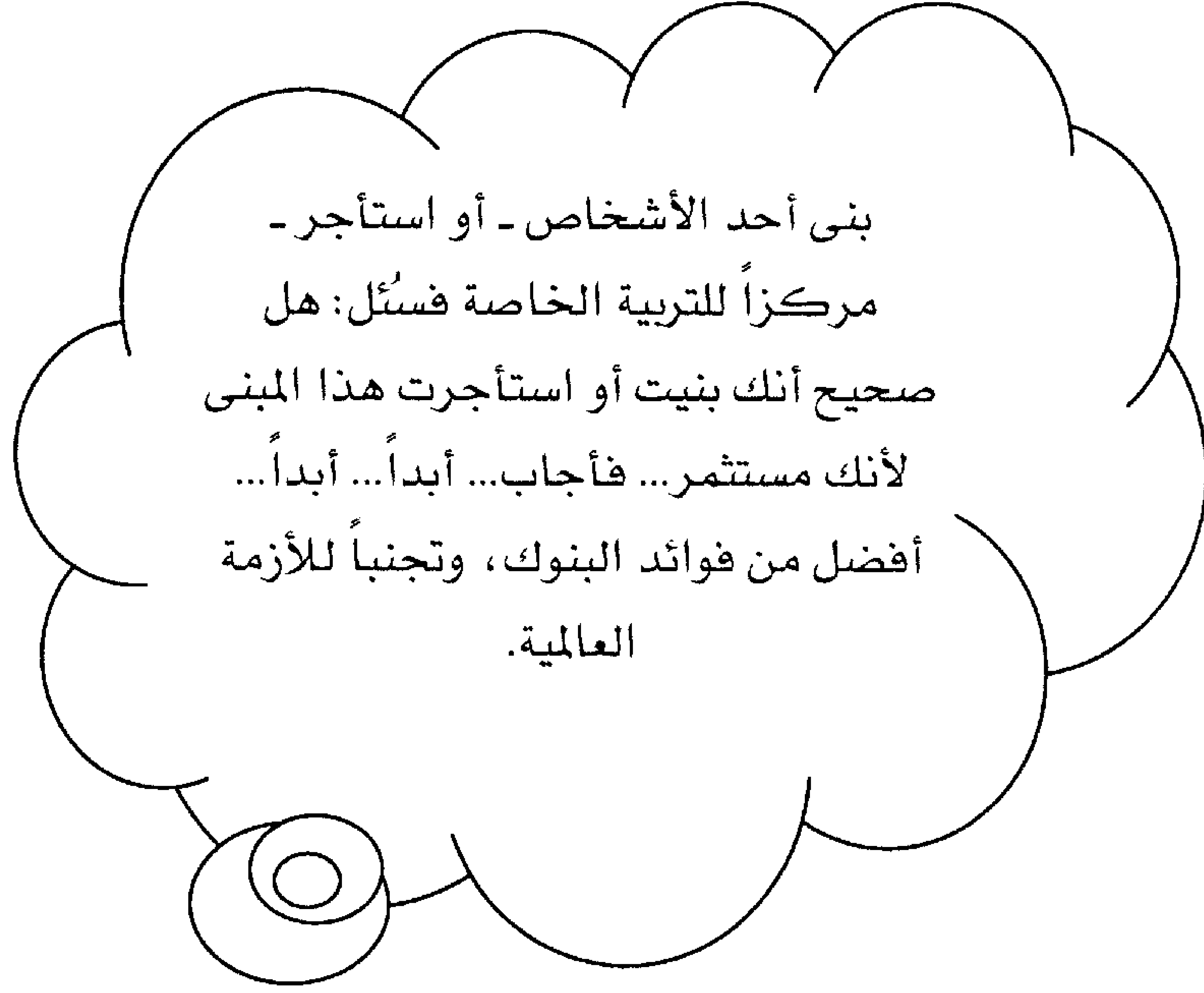
ويمكن القول إنه قد لا تكفي الصياغة النظرية لقواعد المنهج في إصلاح التربية الخاصة ولكن ينبغي الإلتفات إلى تحديات التطبيق العملي.

التربية الخاصة...أسلوب حياة

التربية الخاصة ليست مجرد نظام تربوي أثبت نفسه بكفاءته وفعاليته في التطور المعرفي لكنها أسلوب حياة، بمعنى إنها إن لم تمارس في المنزل والمدرسة والجامعة والمصنع والمؤسسة بل وفي الحوار بين منظمات المجتمع المدني، فإن تجلياتها التربوية تصبح بلا معنى أو بمعنى أدق ستفتقر إلى جوهرها الحقيقي. وفي ضوء ذلك ينبغي التفرقه بين إجراءات التربية الخاصة وقيم التربية الخاصة، وإجراءات التربية الخاصة تتمثل في التشخيص وفي إجرائه بطريقة دورية و بالصورة الصحيحة والمقننة لا بالربحية والفبركة.. إشارة إلى أن ما يحدث ينبغي أن يكون له وقفة مهنية حيث إنه إذا ما جرت عملية التشخيص في غياب الإلتزام بقيم التربية الخاصة نصبح أمام موقف جد خطير.

ولا شك أن هناك قائمة طويلة تشكل مفردات التربية الخاصة وعلى رأسها: احترام حقوق الأفراد ذوي الحاجات الخاصة أي احترام فروقات التعلم.

ويمكن القول إننا نعيش عصر العولمة. بتجلياتها السياسية والاقتصادية والثقافية والاتصالية، ومن ضمن شعارات هذا العصر المرفوعة احترام حقوق الإنسان.. ومن المثير للدهشة أن جماعات الرفق بالحيوان صوتها أعلى من جماعات الرفق بالإنسان. فعندما يفقد كلب على سبيل المثال يعلن في الصحف تحت عنوان مكافأة مالية لمن يجد كلباً صغيراً مواصفاته كذا، وكذا، وفقد بتاريخ كذا ومن يجده يتصل بالجوال رقم كذا. وآخر يضيف أرجو أن لاتطعموه فإن طعامه خاص، وإن كان لابد فيرجى اطعامه بنظام غذائي خاص مكوناته كذا... وكذا... وكذا، وتكلفة طعامه - يامن كرمتم علي سائر الخلق - بما يوازي إطعام عشرة مساكين..!! تفكروا يا أولي الألباب، يا من حملتم الرسالة.



وعلى وجه الخصوص لا صوت لجماعات الارتقاء بذوي الحاجات الخاصة اللهم إلا لأصحاب ثقافة الأي ـ بي ـ أم ـ دبليو، بالله عليكم ألم يَعِ هؤلاء بأن الإنسان تم تكريمه وتفضيله وتمييزه على سائر الكائنات، لم يعوا بأن الله جعل لنا الحرية والإرادة والقدرة على التمييز بين الحق والباطل، لم يعوا قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾ لِّيُعَذِّبَ ٱللَّهُ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ وَيَتُوبَ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴿٧٣﴾ ﴾ والمجتمع المدني قادر ـ رغم إفرازات العولمة وثورة الاتصالات ـ أن يجعل احترام حقوق الإنسان في مقدمة القيم التي يدافع عنها ويوليها جل الاهتمام. والواقع أن الخصوصية الثقافية لمجتمعاتنا العربية حقيقة لا شك فيها ومن اضلاع المعرفة الأساسية للبشرية، وما يؤكد ذلك التاريخ الاجتماعي الفريد لمجتمعاتنا وما بثته من قيم وارتقاء بالإنسانية كافة وسيادة انساق من القيم نسمح لها بأن تتبخر منا ونحن عنها لاهون.

وإذا أضفنا إلى ذلك حقوق ذوي الحاجات الخاصه في الرعاية والاندماج وهذا ما أكدت عليه الشرائع السماوية وتوجهات الشريعة السمحاء، لأدركنا أن إهمال هذه الحقوق يمثل ضربة حقيقية في صميم بنية النظام التربوي، وفي هذا المجال فإن التربية الخاصة التي تسيطرعليها عشوائية التشخيص تؤدي إلى إهدار المال العام كما تؤدي إلى حرمان الكثيرين من الصحة النفسية التي قد تتدهور نتيجة وصمة ألصقتها عشوائيات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

ويظهر ذلك جلياً في كل فئات الإعاقة على تباينها سواء في نوعها أو درجتها علاوة على متعددي الإعاقات. وهذا المجال بالذات لم ينل حقه من الاهتمام في الفكر التنموي، كما أنه على صعيد الممارسة ارتكبت مخالفات شتى وصلت في بعض الحالات إلى ارتكاب جرائم، ونتيجة لغياب قيم التربية الخاصة وقلة إدراك معنى الإرتقاء في الخدمات أحجمت المراكز بل والمدارس التي رفعت شعار تقديم الخدمة لذوي الحاجات الخاصة عن الممارسات التربوية والتأهيلية، بل وصل الأمر في بعضها إلى الخرق الواضح لحقوق الإنسان، ذلك لأن الظاهرة السائدة في بعض مراكز ومؤسسات التربية الخاصة هي رفع شعار الارتقاء والتنمية وباستخدام آلية مختلفة غير تربوية، وهذا بكل تأكيد يؤدي إلى شيوع ظاهرة تحتاج إلى وقفة مما دعى وزارة التنمية بقيادتها الأكاديمية الحالية أن تضع أطراً لسياسة جديدة تهدف إلى الارتقاء بالخدمات المقدمة لفئات التربية الخاصة، وهذا في حد ذاته اتجاه محمود للسياسة التنموية التي تستهدفها الوزارة.

وفي اعتقادي فإن هذا الاتجاه تسوده الانواء والعواصف حيث مثلت التحديات المتمثل في أصحاب المراكز، وأولياء الأمور، والأخصائيين المؤهلين وفق قواعد منهج التطوير، وإني على ثقة بأن وزارة التنمية قادرة بقيادتها صاحبة الفكر التربوي على إحداث الانفراج فيما يحاصِر تحقيق أهداف التربية الخاصة لتقوده إلى الأفضل، لذلك لم يكن غريباً تدفق الدارسين في برامج التربية الخاصة مهتمين بالمعرفة الحقيقية لا بالمعرفة الظاهرية، مهتمين بالكفاءة لا بالشهادة، مهتمين بخدمة مجتمعهم لا أن يخدموا من أولياء أمور ذوي الحاجات الخاصة، مهتمين بالتطبيقِ الفعلي لقواعد المنهج

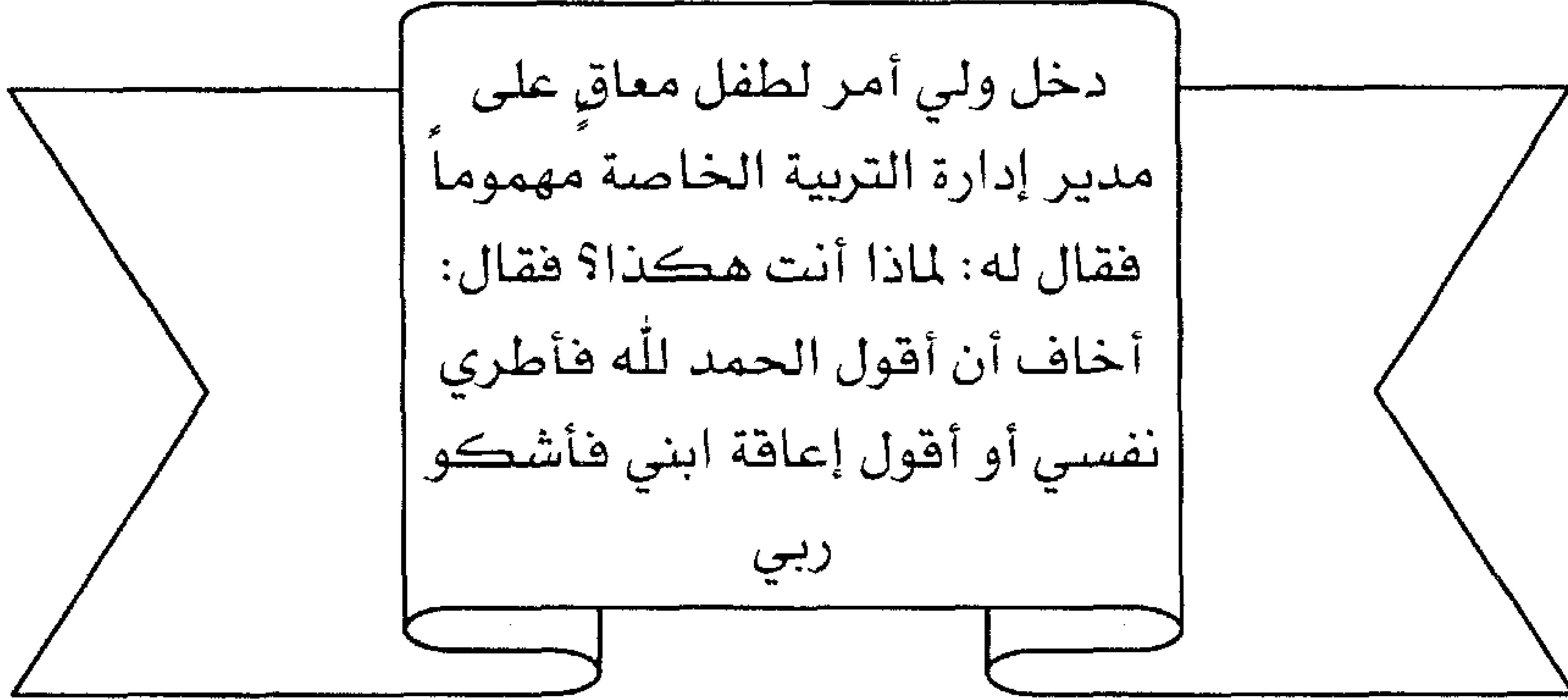
في تطوير التربية الخاصة والذي نشر في صحيفة الرأي بتاريخ 7-11-2005 باعتبارها النمط الذي سيحقق قيم التربية الخاصة الذي تحدثنا عنه من قبل بكل مفرداته في ظل تطور المجتمع المعلوماتي، وما زلنا في سباق تتبع إمكانات تطبيق مفردات التربية الخاصة الأخرى كونها ليست مجرد نظام تربوي ولكن أسلوب حياة.

حقوق ذوي الإعاقات بين النظرية والتطبيق

تسعى جميع دول العالم إلى وضع التشريعات والقوانين من خلال الاستراتيجيات الهادفة إلى بناء مظلة تشريعية شاملة ومتكاملة تغطي كل الاحتياجات وتتواءم مع المستجدات التي طرأت على الساحة العالمية.

ينبغي أن نتناول بالتحليل في ضوء الواقع والمأمول القضايا التالية:

- حق المعاق في البرامج الصحية والتعليمية.
- حق المعاق في التأهيل.
- حق المعاق في بيئة مستجيبة.
- حق المعاق في التضامن الاجتماعي.
- المساعدة القانونية والضمانات الإجرائية للمعاقين.



ينبغي أن يكرس فريقاً من المهتمين بذوي الحاجات الخاصة البحث في قضايا التنظيم التشريعي ومدي قابليته للتطبيق لكل فئة من فئات التربية الخاصة على وجه التحديد، وعلى الدارسين البحث والاستقصاء في الإحتياجات الملاءمة للفئات في تباينها نوعياً وكمياً.

تعليم التفكير وإشكالية العملية الإبداعية

من خلال أساليب تعليم التفكير وأدواته يظهر الإبداع لدى الأفراد بما لديهم من دلائل واستعداد للإتيان بأفكار وحلول جديدة غير مألوفة.

إن التفكير في عتبة اشتغاله الأولى ضرورة ملحة تحث على التعرف وحب الاستطلاع والكشف والإنتاج، ويصبح عادة ومتعة في الممارسة بالتفاعل الاجتماعي ـالتواصل والاتصال ـ والخبرة والتجربة.

وتعليم التفكير عملية مستمرة ينبغي أن تخضع على الدوام لحراك تنموي وتطوري، وثبوته عند نقطة معينة يحوله من عملية تنموية إلى عملية تحصيلية، فبدلاً من الانتشار والتنوع والتشعب، ومرونة وتعدد الاتجاهات، ولامألوفية في التطوير إلي أحادية الاتجاه وعمق التلقين وهذا ما ألفنا عليه آباءنا منذ سنين.

يحتاج التفكير إلى عناء روحي بكيفة طول التأمل والصبر والبحث والإستقصاء، وتنوع التفكير ينتج قياسات فكرية وعقلية غير مألوفة، وفي كثير من الأحيان تتخطى القياسات الحدسية التقليدية.

يتمخض التفكير في الإجراءات العملية، ويظهر معدن التفكير في أحلك المواقف وأقساها، تتأقلم فيه أفعال الجسد وأفعال الروح فتنتج الإبداعية.

ومن هنا نؤكد على أن الانسان يفكر من خلال آليات الحاجة، فالحاجة أم التفكير، فكلما تنوعت الحاجة بعمقها وشموليتها ،تنوع التفكير بجديته وأصالته.

والعملية الإبداعية تتطلب قدر أصيل من الحرية والتلقائية، كما تتطلب في نفس الوقت الانضباط والمنهجية والدقة والتخطيط، وأحياناً الفوضي الخلاقة تؤدي دوراً بالغ الأهمية في انفرادية التفكير.

..... وتتساءل النخبة الغيورة علي مصلحة الأمة إلى متى نلتوي حول التغير؟ ألم يحن الوقت إلى الاتجاه نحو العمل الخلّاق؟ ألم يحن الوقت إلى تربية أطفالنا على التحلي بالأخلاق؟.

وهنا نتوقف لدعوتكم لمناقشة النموذج الذي وضعه الإمام (2005) وتم تسميته بالمربع الذهبي في تربية المتميزين.

ومنطلقات هذا النموذج:

- الأخلاق تؤتي المعرفة.
- المعرفة تؤتي الحكمة.
- الحكمة تؤتي اليقين.

وإنك لعلى خلق عظيم ـ يا أعظم من خلق، يا إمام المرسلين ـ فلم يقل فيك بأنك على معرفة وعلم غزير، بل بالخلق الكريم جاءك الأمر بالتعليم، وبدأت أول أبواب المعرفة، فتفاعلت المعرفة مع الأخلاق.

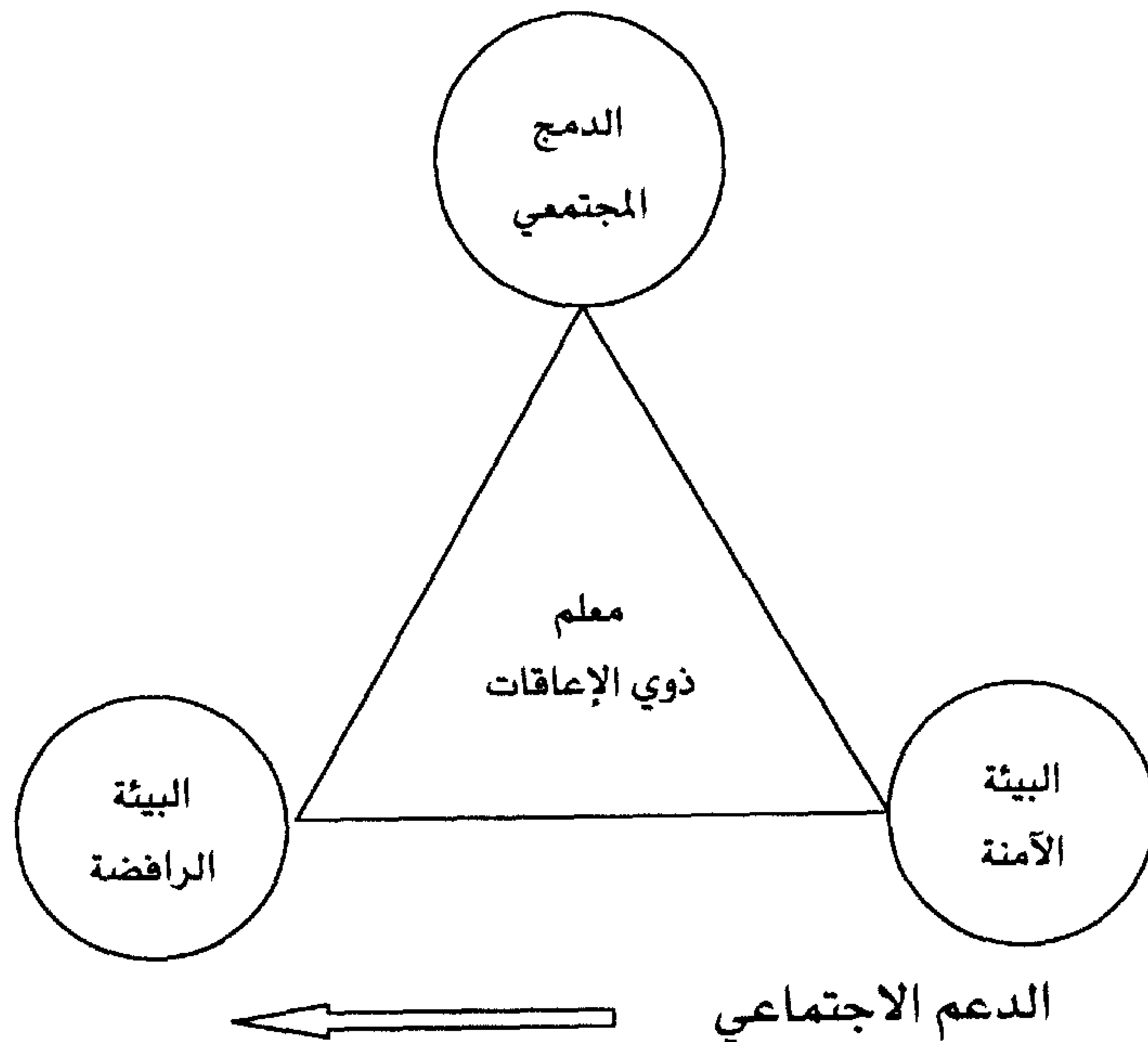
ويؤكد المؤلف اكتساب المعرفة بالأخلاق، والمعرفة في بوتقة الأخلاق تنتج الحكمة، وبهذه الثلاثية الذهبية (الأخلاق + المعرفة + الحكمة) مرتبة الرقي والارتقاء، فمن يصل إلى هذه المرتبة يؤتيه اليقين.... اليقين في اتخاذ القرار، وفي وضع الحلول المناسبة للمعضلات، في القيادة دون تردد، وهؤلاء هم المعدن النفيس من الرجال، وهذا أسمي مراتب التربية والتنمية لبناء الحضارة وتحقيق الخلافة التي كلف الله بها عباده.

إعداد معلم لذوي الإعاقات المتباينة

إلى أخصائي التربية الخاصة:
واخفض جناحك للأشخاص المعوقين وأسرهم بتذلل
واسمع لهم إن تجاوزوا أو أخطأوا

يحتل معلم ذوي الإعاقات حلقة الوصل الأساسية بين أحضان الأسر ـ البيئة الآمنة ـ أو قهر الأسر النابذة لابنها المعاق ـ البيئة الرافضة ـ وبين الدمج المجتمعي.

والشكل التالي يبن القضية التي بحاجة إلى فتح باب المناقشة حولها:



شكل (1)

مثلث القوى المحيّرة للمعلم والأخصائي

الشكل رقم (1) يوضح الكثيرمن المفاهيم الصحيحة التي هي بحاجة إلى دعم وتعزيز المفاهيم الخاطئة التي هي بحاجة إلى تغيير وتعديل في الاتجاهات، بل إلى تشكيل وتكوين لبعض المفاهيم، أترك للقارئ والمهتم أن يدلو بآراءهم تبعاً للواقع المعاش، والذي فيه تباين كبير يجعل الأمناء في حيرة ناقش ـ مثلث القوي ـ يا صاحب العقل الراجح والقلب الرحيم والوجه البشوش لكي يرضى الله عليك.

المعلم وأخصائي التربية الخاصة هما حجر الزاوية اللذان يحتضنان الطفل من أسرته فهما مؤتمنان عليه، حيث يقوما بتوظيف التربية وعملية التعليم، ويوظفا عوامل عديدة لخدمة هذه الفئة من الأطفال.

جوانب عملية إعداد المعلم:

1. الجانب الأكاديمي.
2. الجانب التربوي.
3. الجانب الثقافي.
4. الجانب الشخصي والاجتماعي.

صفات معلم ذوي الإعاقات:

1. الصفات الأخلاقية والعقائدية.
2. الجسمية والصحية.
3. النفسية والعقلية.
4. الاجتماعية والثقافية.
5. الصفات المهنية.

أنماط المعلمين:

1. المعلم المفرط.
2. المعلم غير الراغب.
3. المعلم المزاجي.
4. المعلم الأمين.

5. المعلم الفوضوي.

العوامل المؤثرة في أداء المعلم:

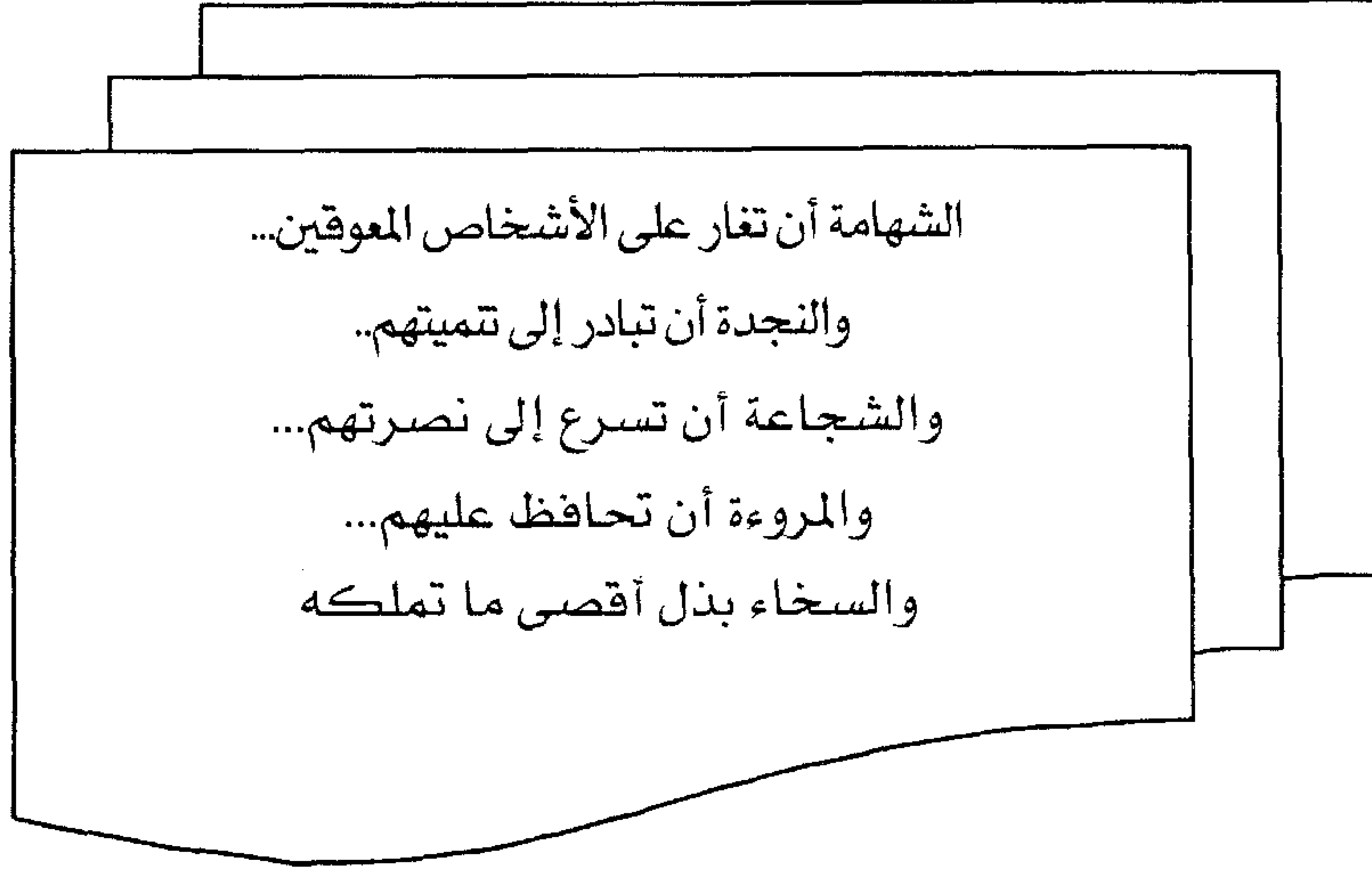
1. القبول النفسي للأطفال ذوي الإعاقات.
2. تكيف المناهج.
3. متطلبات المؤسسات الاجتماعية.
4. التقدم التكنولوجي.
5. الاقتصاد المعرفي.
6. خصائص الطفل.
7. الحالة المزاجية للمعلم.
8. الميول والإستعدادات والدافعية للإنجازمع الأطفال ذوي الإعاقات.
9. المتابعة لما هو جديد في مجال الإعاقة.
10. التجهيزات والإمكانات المتاحة.
11. أساليب التقويم.

فاعلية معلم وأخصائي التربية الخاصة:

إن نجاح البرنامج التربوي بشكل عام وبرامج التربية الخاصة بشكل خاص يعتمد على عدد من المتغيرات، والتي من بينها، فاعلية المعلم وقدرته على تقديم الخدمات التربوية المناسبة لطلابه، فالمناهج الجيدة وأساليب واستراتيجيات التدريس المتطورة، والبيئة التعليمية المناسبة، لا تكفي جميعها للوصول إلى نتائج مقبولة بدون تواجد المعلم القادر على الاستفادة من هذه الامكانات وتوظيفها بما يحقق الجودة في التعليم داخل غرفة المصادر، والارتقاء بمستوى أداء الطلبة، والتخفيف من حدة الصعوبات التي يعانون منها، وتمتعه بخصائص إيجابية تؤكد كفاياته الشخصية والمهنية، ويتوقف نجاح تقويم برامج التربية الخاصة بوجه عام على ضمان تقويم فاعلية أداء المعلم وقياس قدرته على أداء المهام المكلف بها.

وقد أشارت نتائج دراسة القريوتي والغزو والحميدي (2004) أن فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات بلغت (66٪) من وجهة نظر

المعلمين، وعدم وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين نحو فعالية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة للمعلم.



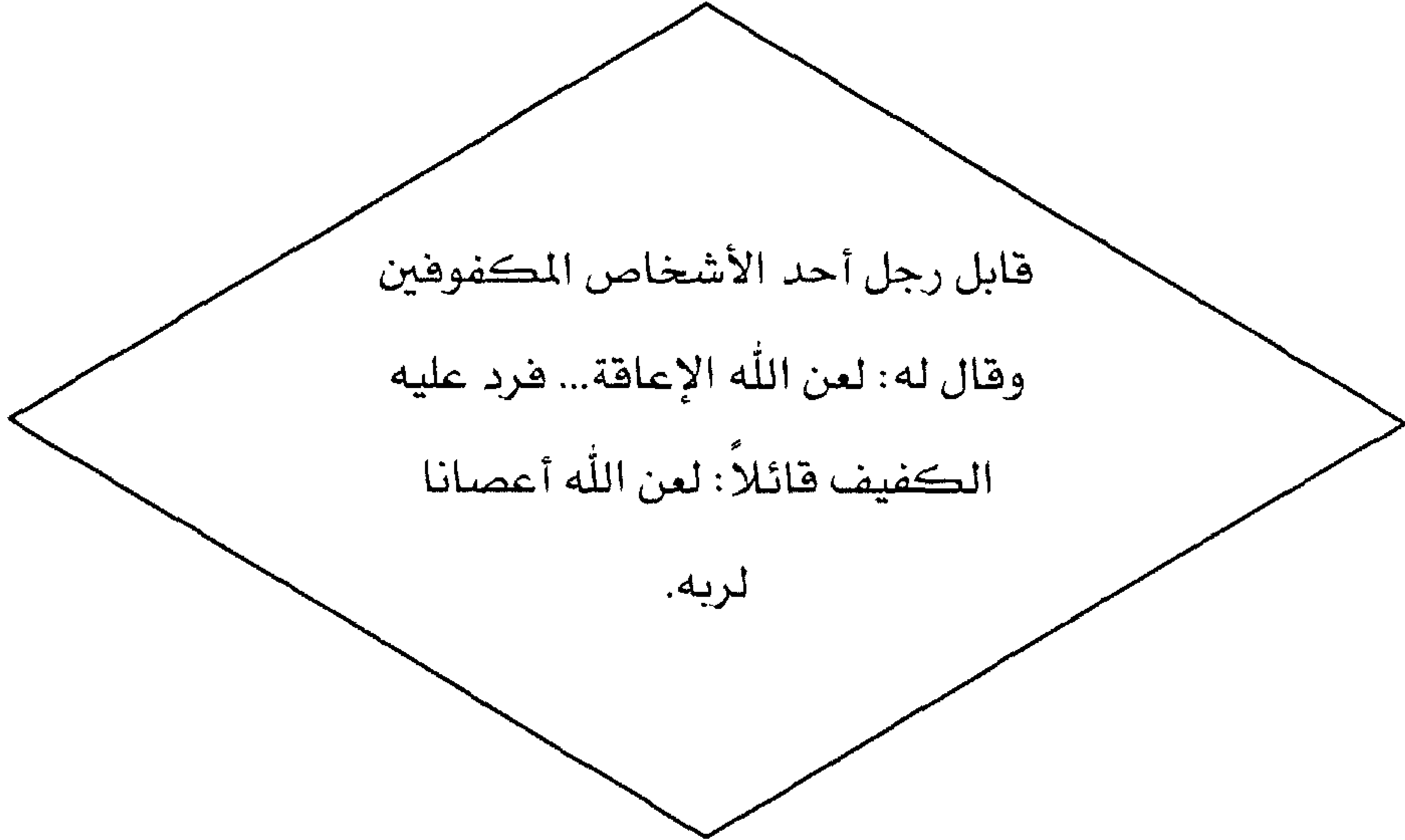
وفي دراسة عواد (2002) والتي هدفت التعرف على اتجاهات المعلمين (معلمو الفصول العادية، ومعلمو التربية الخاصة) نحو تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين أم في الفصول الخاصة في المدارس الابتدائية التي يطبق فيها برنامج صعوبات التعلم بالبحرين، أشارت النتائج إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة كانت أكثر إيجابية من اتجاهات معلمي الفصول العادية، كما كانت اتجاهات معلمي الرياضيات أكثر إيجابية من اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق سياسة الدمج، ولم توجد فروق بين اتجاهات معلمي ومعلمات اللغة العربية، بينما كانت اتجاهات معلمي الرياضيات أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمات.

كما أشارت دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي أجريت بهدف التعرف على مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات لمهارات التعليم الفعال، إلى أن مستوى إتقان المعلمات لمهارات التعليم الفعال كان أفضل من مستوى إتقان المعلمين، كما كان مستوى اتقان المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة للمهارات أفضل من مستوى أقرانهم الأقل خبرة.

وفي دراسة العابد (2003) أشارت النتائج إلى أن مشكلات معلمي طلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر تركزت في المشكلات المتعلقة بـ: أولياء الأمور والعالم الخارجي، فلسفة التربية والتعليم، مدى وضوح دور المعلم وطبيعته، المصادر والوسائل التعليمية، طلبة صعوبات التعلم، تنظيم البرامج والتخطيط في الغرفة، وأخيراً مشكلات الإحالة والتشخيص.

وفي هذا الإطار يحدد السرطاوي وأبو نيان (1998) خمسة أدوار رئيسة لمعلم التربية الخاصة، وهي: التقييم بغرض تصنيف وإحالة الطالب لخدمات التربية الخاصة، والتخطيط للخطة التربوية الملائمة لمستوى وقدرات الطالب، والتدريس الملائم لمشكلات الطالب مع التركيز على نقاط القوة والضعف لديه الطالب، والاستشارة مع معلم الصف العادي في تنفيذ البرنامج التربوي، والتواصل مع الوالدين بشأن المساهمة في نجاح البرنامج ودعم السلوك الأكاديمي للطالب.

الإعاقة البصرية... رؤية مستقبلية



تتطلب الصورة المنفردة لكل عين التنسيق لتشكيل صورة واحدة في اللحاء البصري للدماغ ، عندما تعمل العينان بالتعاون يتم تشكيل هيئة واحدة للصورتين ولكن إذا كانت الطاقة الواصلة إلى إحدى العضلات البصرية الستة الواصلة إلى كل من الحدقة غير متوازنة ، فلا تعمل العينان بشكل متآلف وعندما يحدث هذا ، تختلف الصور من عين إلى أخرى ، وتعتمد تنظيم الصورة قدرة النظام العصبي المركزي لتصحيح عدم التوازن.

إن لفقدان البصر نتائج حادة على التطور العام للخصائص الحركية ، الثقافية ، الذكائية ، النفسية والاجتماعية ، وهناك فروق واسعة بين الأشخاص الذين يعانون من مشاكل بصرية ولكن بعض الخصائص تظهر لديهم أكثر من الأشخاص المبصرين.

التطور الحركي:

إن الرؤية المحدودة تقلل من النشاط الحركي الطبيعي والذي بدوره يحدد مدى ونوعية الخبرات التي يواجهها الأطفال ، الأطفال فاقدو البصر منذ الولادة لا يوجد لديهم محفزات لمسك الرأس بسبب قلة التحفز البصري ، ونتيجة لذلك ، تتأخر جميع

التطورات التابعة كالتحكم في الجذع، الجلوس، القيام والوقوف ويكونون بطيئين في المشي والركض ومسك الأشياء، بينما الطفل المبصر يصدر الأحكام حول مكان الأشياء بتوافق المجسات الحسية والبصرية.

اللياقة البدنية:

إن هذه الفئة قد تظهر مدى كبيراً من اللياقة البدنية، هؤلاء الأطفال الذين يعيشون أسلوب حياة سلبي يتوقع منهم أن يظهروا لياقة بدنية سيئة، لكن عندما تتوفر برامج أنشطة ملائمة، عندها يمكن للضرير أن يظهر مستوى لياقة بدنية ممتاز، وقد اختبر (كليمان رايمر) 30 شابا من ذوي الإعاقات البصرية ووجدوا أن 70٪ أظهروا تحمل قلبياً وجسدياً ومرونة جيدة، ووجدوا كذلك أن 23٪ فوق الوزن الطبيعي.

التوافق السيكولوجي والاجتماعي:

تختلف الخصائص العاطفية والاجتماعية للأشخاص المعاقين بصرياً على الفرد ذاته، وقد يواجه الفرد مشاكل شخصية أو اجتماعية تبعاً لخبرات الطفولة وفي الواقع لا ينالون اهتماماً كما في حال المبصرين، ويعتمد التقدم الاجتماعي لفاقدي البصر على مدى تفاعلهم مع الآخرين.

استراتيجيات التعليم:

إن المعلم الفعال في التدريس هو من يحترم جميع الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم وهو المراقب لأدائهم ويعرف الفروق الفردية بينهم ويختار البرامج الملائمة لهم. إنهم يقيمون حاجات طلابهم وقدراتهم ويصممون البرامج التي تفي بهذه الحاجات، إنها تحديات لهؤلاء المعلمين، وقد أشار بعض الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ـ ويدرسون مع المبصرين ـ إلى أن خبراتهم قد تكون أفضل لو كان لمعلميهم معرفة أفضل بالإعاقات البصرية.

يختلف الأطفال المعاقون بصرياً في القدرات الوظيفية للمشاركة بالنشاطات البدنية. الأشخاص المصنفون بإعاقة جزئية تكون حدة بصرهم أقل من 70/20 ويعتبر

الفرد ضريراً كلياً إذا قلت حدة بصره عن 200/20. يوجد هناك سببان للإصابة بالعمى: العمى الطبيعي ويعني أن يولد الطفل أعمى والعمى العارض ويعني العمى بعد الولادة.

يوجد عدة أنواع من المشاكل البصرية الوظيفية التي تؤثر في قدرة الفرد لكي يبصر، المشاكل المتعلقة بانكسار أشعة الضوء لدى دخولها أو مرورها في العين تدعى قصر النظر، انحراف البصر أو (Hyperopia)، التخميد و(Tropia) تتعلق بصعوبات الإدراك البصري (Phorias) هي ميول تؤدي إلى أن العين ترى الصفوف متداخلة أو متقطعة.

يمكن تصنيف الإعاقات الوظيفية البصرية حسب اختبار (Snellen) أو اختبار الشاشة المرئية، ويمكن أن تعرف بملاحظة الحالات غير العادية في العين، أو طريقة حركتها أو تمييزها للأشياء.

يوجد تأثيرات سلبية لفقدان البصر على التطور الحركي، العقلي، النفسي والاجتماعي.

وقد يؤخر فقدان البصر المبكر السيطرة على ردود الفعل والتي تؤثر بدورها على مجالات التطور والنمو الأخرى ، وتعزز الخبرات البدنية اللياقة الحركية والبدنية وقد تساهم بنمو مجالات أخرى ولو بشكل قليل .

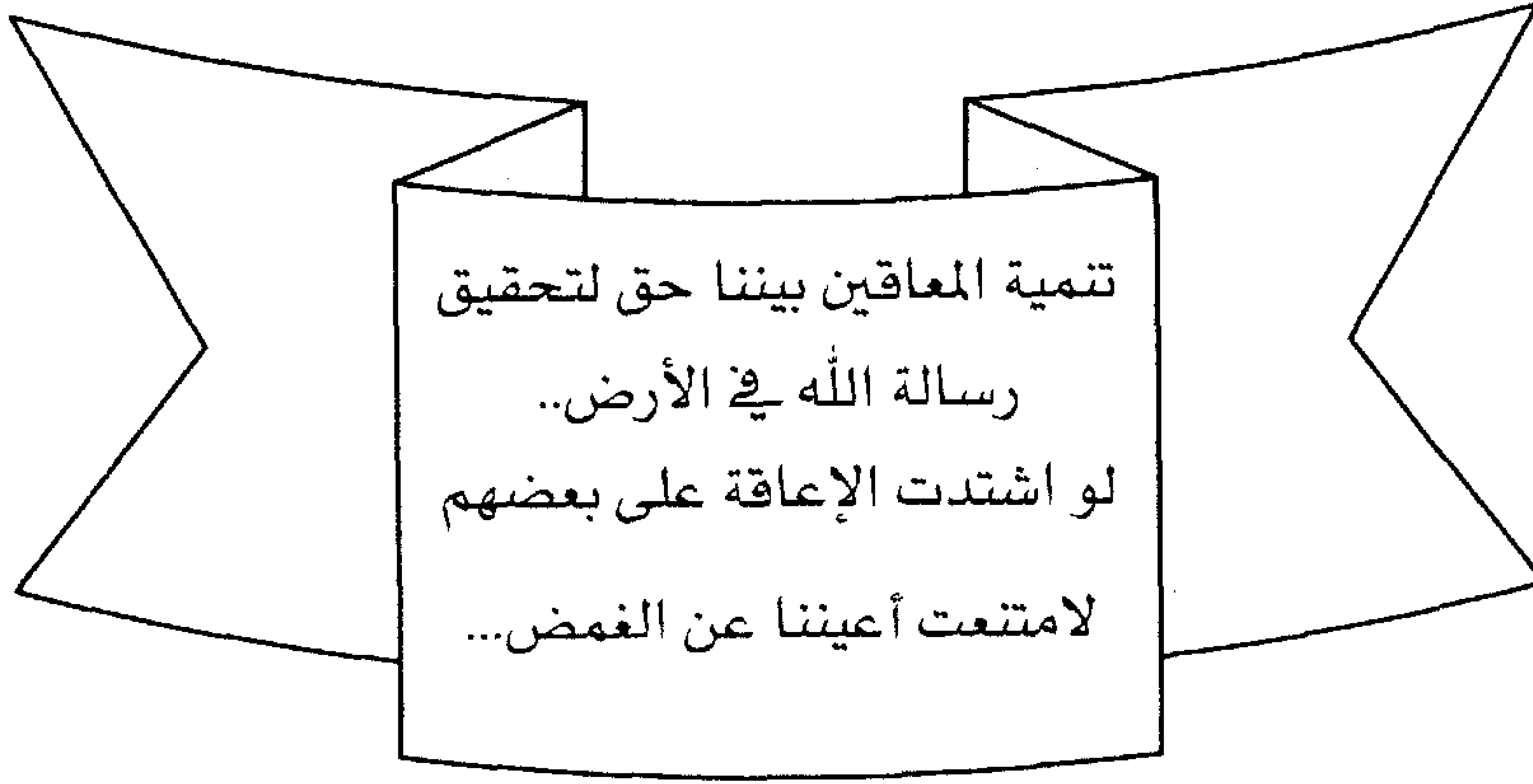
وتزيد برامج التدريب الحركية درجة الاستقلالية للشخص الأعمى، مشاركة التوجيهات المباشرة لتطوير مهارات البصر والحركة أمر مطلوب تبنيه، ويمكن تحقيق ذلك بواسطة النشاط المعدل والمحيط التعليمي والوسائل المساعدة والأجهزة والمعدات.

يجب تدريب الأفراد المعاقون بصرياً بطريقة ذاتية أو بالوسائل الترفيهية التي يمكن أن تستخدم في المجتمع، وهذا يمكن من المشاركة في برامج النشاط الرياضي في المجتمع من قبل الكفيفين أو ضعيفي البصر.

إن الأسلوب الذي يمكن من خلاله إشراك ذوي الإعاقة البصرية في نشاطات بدنية شاملة يتضمن إجراء تقييم لمهاراتهم البدنية للتأكيد من نجاحهم في هذه

الأنشطة، ووضعهم في محيطات تعليمية ملائمة ومنارة بأنظمة إنارة جيدة والتقليل التدريجي من أنظمة الدعم المساعد للتقليل من المحيطات التعليمية المقيدة للمشاركة المرتبطة بالمهارات الاجتماعية والحركية المتطورة.

التقويم : نقطة الضعف في التربية الخاصة



انتقادات عديدة وجهت لبرامج التربية الخاصة حيث إن تقديم الخدمات العلاجية والتربوية للأشخاص ذوي الإعاقات يرتكز حول التقويم Evaluation الذي يشمل التقييم Valuing والقياس Measurement والمتخصصون في تربية الأفراد ذوي الإعاقات يلاحظون في زياراتهم لمراكز التربية الخاصة ومؤسساتها التباين في عمليات التقويم لهؤلاء الأفراد، وهذه الملاحظة من منطلق دائرة التكامل التنموية، وهي المعيار الذي ينشده المتخصصون، والأمل الذي يرجوه الباحثون عن الإرتقاء، وهذه الدائرة تمثل قمة السلم القيمي في التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقات حيث يستهدف التشخيص الحد من التفاقم، وتخطيط وتصميم البرامج العلاجية في إطار العناصر الشمولية: النمو بجميع جوانبه، الاستعدادات والقدرات، الميول، الاتجاهات، الحياة الشخصية لكل حالة وذلك وصولاً إلى مواطن القوة وتحقيق الارتقاء للحالة من خلال النمو المعرفي والمهاري والاطلاع علي أحدث ما في المجال للقائمين علي تنفيذ الرسالة الصعبة في تنمية الأشخاص المعاقين، وتغير الاتجاهات المجتمعية المحيطية، وهنا نؤكد علي تخطينا نقطة البداية وهي ـ القياس ـ إعطاء تقدير كمي ويتناول جانب الوصف، وأيضاً تخطينا النقطة الثانية وهي ـ التقييم ـ إصدار الأحكام أي مرحلة تقدير القيمة.

وعلى الرغم من أن العاملين في هذه المراكز والمؤسسات يؤكدون أن التقويم ينبغي أن يتم بناء على أسس علمية متعارف عليها وتحت إشراف الجهات المعنية، إلا أن فريقاً آخر من العاملين يرى الاكتفاء بأدوات التقييم الحالية، ويرى البعض أن تقييم اليوم يجري تبعاً لآليات السوق !!! ولنشر ثقافة الوعي المجتمعي بشؤون الأشخاص ذوي الإعاقات نقول بأن أدوات التقييم ما هي إلا مؤشرات قبلية يتبعها تقييم تكويني وتشخيصي أثناء البرنامج سواء على المستوى المؤسسي أو المنزلي، ويتلو ذلك تقييم ختامي وصولاً لتقرير من خلاله يحدد نقاط القوة التي تمكن المتخصص من التخطيط الفعال.

وفي هذا المقال نسعى ونجتهد ليس فقط لتفسير ما يحدث، ولكن لتجنب السلبيات والأخطاء الواضحة التي تمارس في بعض المراكز والمؤسسات المعنية بتنمية الأشخاص ذوي الإعاقات المتباينة والتي كشفت عن المنهج التنموي الذي لا يزال في طور التمني الذي لم تتأتى ثماره بعد، ولدى الكاتب تفاؤل كبير بالنجاح في إمكانية تجاوز السلبيات ومنها التقييم كأساس للإنطلاق الحقيقي في مسار المنهج التنموي وتفعيله إلا أنه ينبغى أن نسوق مثالاً لأم أُصيبت في الأسبوع الأول من الحمل بالحصبة الألمانية ولم يتم اكتشافها أو تشخيصها من الطبيب المتابع للحمل ومرت فترة الحمل بسلام وتمت الولاده وتمضي خمسة أشهر دون ملاحظة أعراض غير طبيعية، إلا أن الأم عندما سألت عن الملاحظات التي لديها، قالت: إن ابنتها لا تلتفت للصوت مهما كان مصدره، ولا تنظر إلا لضوء اللمبة الشديد، وتنظر لقرص الشمس، ورغم متابعتها عند أحد الأطباء فإنه لم يحفل بهذه الملاحظات على حد قول الأم وتقول بأن قلبها لم يسترح لهذا التشخيص، وعرضت ابنتها على طبيب آخر فشخص البنت بأن لديها لغط في القلب، وشك في وجود ثقب يستلزم إجراء بعض الأشعة والتحاليل، إلا أن قلب الأم لم يسترح أيضاً لهذا التشخيص، فقرر زوجها التوجه لطبيب آخر، إلا أنه أكد ما قاله

الطبيب السابق، بل أضاف وجود ضيق بالشريان الرئوي، واستمرت رحلة المعاناة، بالتنقل بين هذا وذاك، حتى وصلت إلى الطامة الكبرى ـ على حد قول الأم ـ واكتشفت أن ابنتها مولودة بعدة عيوب خلقية، منها: إصابة العينين بمياه بيضاء، ووجود ضعف سمعي شديد بالأذنين، بالإضافة إلى ضيق بالشريان الرئوي، وفي هذه اللحظة اسودت الدنيا أمام الأسرة وفقدوا الأمل في حياة الطفلة، وبدأوا بتلقي المواساة والصبر على قضاء الله وقدره، والمقربون ينصحونهم بإنجاب طفل آخر وتترك الطفلة تقضي عمرها كما يشاء ربها، ومنهم من ينصح بعدم الإنجاب حتى لا تتكرر التجربة مرة أخرى، ومنهم من كان يتهرب من الإجابة!!، توجهت الأسرة إلى رب العرش والسماء وقالت بأن هذا الاختيار اختبار من الله ولا بد أن نقبل به، وبدأوا رحلة البحث عن الأمل، فتقدمت الأم بالاستقالة من عملها وتفرغت للبحث عن العلاج، وكانت البداية مشكلة العينين فالبعض نصح بإجراء عملية جراحية للعينين قبل وصول الطفلة إلى سن عامين، والبعض قال بأن إجراء العملية تحصيل حاصل وينبغي عدم الإقتراب من عين الطفلة قبل مرور عامين، فاستخارالوالدان الله سبحانه وتعالى، وتم إجراء العملية لشفط المياه من العين ونزع عدسة العين المعتمة، وبعد إجراء العملية بعامين تم تركيب عدسة بالعين وأصبحت الطفلة ترى النور وترى الناس ولكن لمسافات قريبة جداً، وتزامن كل ذلك مع جلسات العلاج الطبيعي والعلاج المائي حتى تتمكن الطفلة من الحركة أيضاً، وبدأت الأسرة في رحلة ثالثة وهي رحلة التأهيل فتوجهت إلى جهات عديدة ولكنها صدمت لعدم وجود جهة تقبل البنت، حيث إن كل جهة تتعامل مع إعاقة واحدة فقط، فرفضت من جهات التأهيل السمعي لإعاقتها البصرية، ومن جهات التأهيل البصري لإعاقتها السمعية، والمكان الوحيد الذي قبلها هو مركز الإعاقة العقلية حيث أقرت جهات كثيرة بأن البنت معاقة عقلياً وهذا التقييم خضع للمظهر دون الاستناد إلى الأسس العلمية التي نحاول أن نرسي قواعدها من خلال المحاضرات

الأكاديمية والمجتمعية، وتأخر الإدراك الذهني لهذه الطفلة راجع إلى أنها لا تسمع ولا ترى ولهذا لا يوجد وسيلة لتعليمها لكي ينمو إدراكها العقلي، فمثل هذه الحالات تحتاج إلى برنامج تأهيلي خاص، وبفضل الجهود الفردية والإصرار والأمل تحسنت الطفلة وبدأت في اكتساب المهارات الذاتية يوماً بعد يوم، وأكتب هذه الحالة لكي أشطب كل معاني اليأس من حياتنا حتى نستمر في التقدم إلى الأمام كخطوة ضرورية نحو إثراء الثقافة العلمية المعاصرة في التربية الخاصة حيث تعيش إجراءات التربية الخاصة في مجتمع كمي غريب تتحدى بطبيعته المخالفة للبداهة كل تفسير مريح عهدناه وألفنا مفاهيمه في المفاهيم الكلاسيكية لذا لا بد من ثورة علمية في التربية الخاصة.

وعملياً تقويم الأفراد ذوي الإعاقات والتي يتم على أساسها تقديم البرامج والخدمات المناسبة والمتنوعة والمتباينة بتباين الحالات وتنوعها، ينبغي أن يتم على أسس علمية تنطلق من الخبرة المحلية والعالمية وتمر بعدة مراحل تبدأ بتقييم مبدئ داخل أقرب مركز أو مؤسسة متخصصة ثم التوجة إلى لجنة علمية عليا مشكلة من الخبراء والمتخصصين وتقوم بمراجعة التقويم بشكل متواصل لفترة يطمئن فيها على إستقرار موضوعية التقويم.

وتوجد آراء عديدة ترجع عملية التباين في التقويم لأسباب قد تعود إلى العوز الاجتماعي للأسرة وفي هذه الحالة تحاول الأسر أن تحصل على التقويم التي ترى أنه يحقق مصالحها بغض النظر عن التقويم الحقيقي للحالة وصولاً إلى وضع البرامج التنموية المناسبة... فلا يوجد في حسبان بعض الأسر بصيص من الأمل لتحسين حالة ابنهم المعاق... وهذا هو الدور المنوط إلى الأخصائيين لمزيد من الوعي ونشر ثقافة التحسين والتنمية والارتقاء للأشخاص المعوقين بعيداً عن ثقافة الأخذ والتكسب والرجاء وجعل الأبناء مصدراً لسد العوزالاجتماعي.

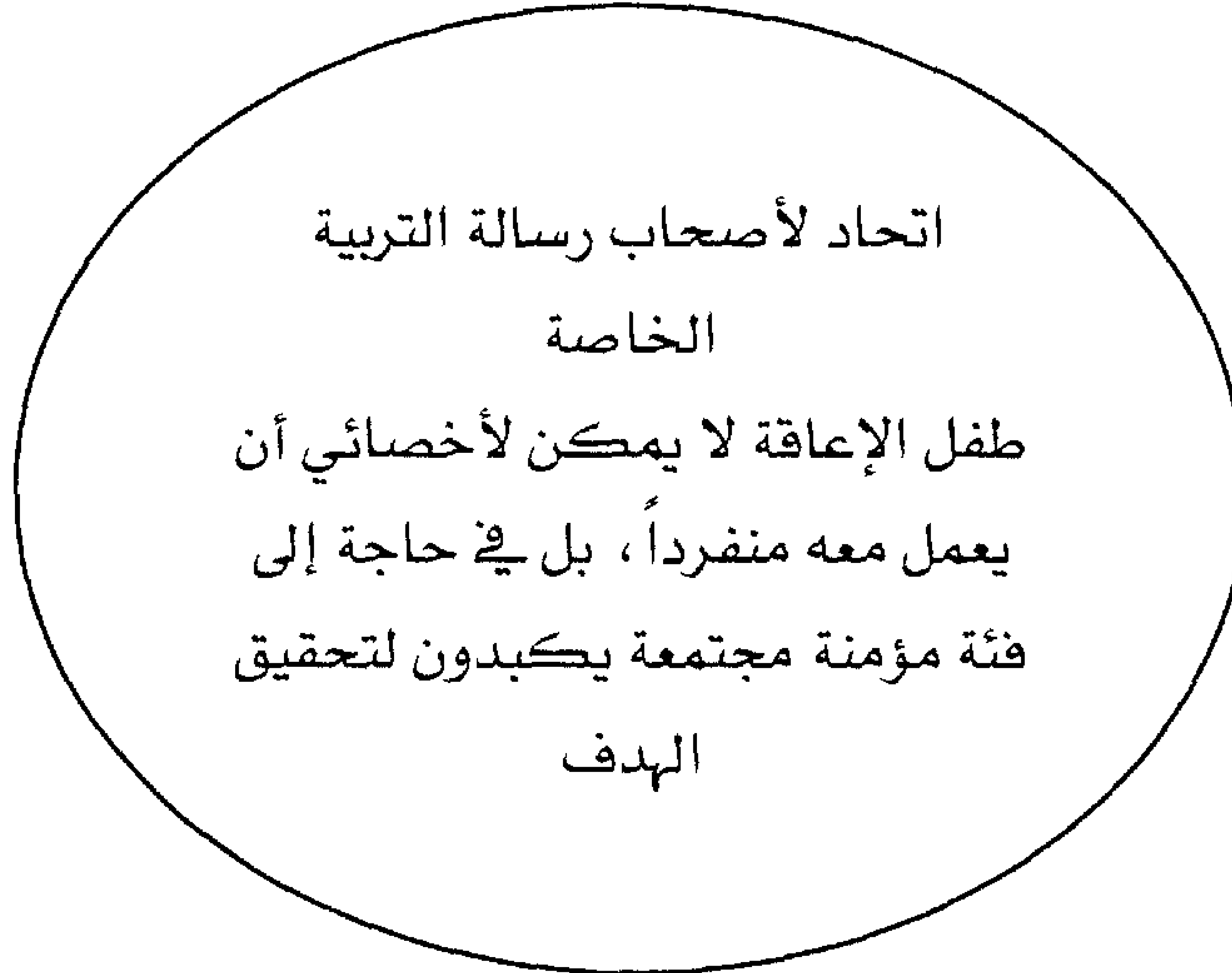
وحول كيفية سير عمليات التقويم يقترح الكاتب أن تمر عمليات التقويم بعدة مراحل تبدأ بإلزام أسر ذوي الإعاقات إلى التوجه لمراكز التشخيص والتقويم ويقترح تابعيتها إلى المجلس الأعلى للإعاقة على أن يقوم بدور المنسق، وهذا لايعني إهمال المراكز والمؤسسات القائمة عن تقديم خدماتها للأفراد ذوي الإعاقات وإجراء تقييماتها بإمكانيتها ثم تعرض على أحد فروع مراكز التشخيص والتقويم المعتمدة كلٌ حسب موقعه الجغرافي، ثم يكتب التقرير النهائي وبعد ذلك يعرض على اللجان العليا المتخصصة في تصميم البرامج المناسبة لفئات الإعاقة المتباينة على المستوى الأفقي ولدرجة الإعاقة على المستوى الرأسي، وكل ذلك في إطار من الإجراءات والشروط المنظمة لذلك والتي ينبغي صدورها من المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.

ويمكن النظر إلى هذه المشكلة من عدة اتجاهات وهذه الاتجاهات هي:

1. الكوادر المؤهلة لممارسة عملية التشخيص.
2. المقاييس المستخدمة في عملية التشخيص.
3. الأدوات المستخدمة في عملية الفحص.
4. البيئة التي يتم فيها الفحص.
5. ظروف الاختبار، وتطبيق الأدوات.

تهدف القضية إلى التعرف على أسباب ضعف عملية التشخيص في ميدان التربية الخاصة والوسائل والأساليب التي يمكن استخدامها لدراسة هذه المشكلة، التعرف على الأدوات المستخدمة في عمليات التشخيص وذلك من خلال النزول إلى الميدان والوقوف عن كثب على أهم الاختبارات التي يجريها الأخصائيون العاملون في المجال وإجراء المقابلات معهم والتعرف على المشكلات التي يواجهونها وحاجاتهم إلى التدريب والتأهيل ومدى كفاية ما يتلقونه من تأهيل في هذا المجال ومقدار مصداقية الاختبارات وما تعطيه من صورة عن قدرات الطفل الحقيقية ومدى مواءمة بيئة العمل والأدوات

المستخدمة للحصول على النتائج المرجوة منها، كما يتم الاستقصاء عن مدى تعاون الأسر في إعطاء معلومات صادقة وواضحة عن المشكلة التي يعاني منها الطفل، وجود أية عوامل أخرى تساهم في فعالية عملية التشخيص.



ويمكن التعرف على هذه المشكلة من خلال إعداد استبانة موجهة للأخصائيين وأخرى للعاملين في الحقل التربوي، التعرف على مدى مواءمة شخصية العاملين في المجال على القيام بعملية التقييم والتشخيص وأساليب التعزيز والحث التي يستخدمها للوصول إلى التعرف على الامكانات الموجودة عند الطفل، وما هي درجة إلمامه باستراتيجيات تعديل السلوك التي تساعده للوصول إلى الهدف المنشود من التعرف على القدرات الحقيقية للطفل؟ وما مدى تعاون الأسر في إعطاء المعلومات وإبراز التقارير الطبية المتعلقة بالحالة؟ وإلى أي مدى يكون إعطاء المعلومات المطلوبة حول الظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي يعيش بها الطفل؟ ومدى إمكانية إجراء دراسات ميدانية تسهم في الحد من التعرف على مثل هذه الجوانب.

التعرف على أفضل الطرق للوصول إلى الهدف وذلك من خلال استقصاء الأسلوب الأفضل الذي تعلم به الطفل إن كان الطفل قد دخل إحدى المؤسسات التعليمية والإستئناس بآراء العاملين مع الطفل.

إشـراك أخـصائيين آخـرين في عمليـة التقيـيم مثـل أخـصائي العـلاج الـوظيفي وأخصائي علاج النطق وأخصائي العلاج الطبيعي وطبيب الأطفال وطبيب الأنف والأذن والحنجـرة وأخـصائي الـسمعيات وفـاحص النظـر، ومعلـم وأخـصائي التربيـة الخاصـة والأخصائي الأجتماعي، والأخصائي النفسي.

ونبلور عدة أسئلة نبحث لها عن إجابة ألا وهي:

- هل المقاييس المستخدمة ملائمة للبيئة المحلية؟
- هل تعريب الأدوات مناسب وتم التأكد من تقنينها؟
- ما مدى الاستفادة من عملية التقييم والتشخيص في عملية العلاج والتدريب؟
- هل هناك ارتباط بين عمليات القياس والتقييم والتقويم؟
- هل ستسهم عملية التشخيص في افراز أهداف تربوية وتعليمية محددة؟
- هـل تم الاسـتقرار علـى التـصنيفات الخاصـة بالإعاقـة والأطفـال المعـوقين؟ ناقش ذلك في ضوء التصنيفات التالية:

أولاً:

- انحرافات تتعلق بعملية الاتصال.
- انحرافات عقلية.
- قصور في الحواس.
- عيوب جسمية وعصبية وأمراض مزمنة.
- مشكلات سلوكية واضطرابات انفعالية.

ثانياً:

- الموهبة والإبداع، والتفوق العقلي.
- الإعاقة العقلية.
- الإعاقة السمعية.
- الإعاقة البصرية.
- الإعاقة البدنية والصحية.

- صعوبات التعلم.
- الاضطرابات السلوكية والإنفعالية.
- الإعاقة الاجتماعية وتحت الثقافية.
- التأخر الدراسي وبطء التعلم.
- الأوتزم ـ التوحد ـ الاجترارية.

ثالثاً:

- مشكلات التواصل.
- التخلف العقلي.
- الإعاقات الحسية.
- الإعاقة البدنية والصحية.
- المشكلات السلوكية.

رابعاً:

- الإعاقة السمعية.
- الإعاقة البصرية.
- الإعاقة البدنية أو الصحية.
- صعوبات التعلم.
- المشكلات السلوكية.
- الإعاقة العقلية.
- الإعاقات المتعددة.
- الإعاقات التربوية.
- مشكلات اللغة أو الكلام.
- مشكلات النمو.

خامساً :

- الإعاقة المخية والفسيولوجية.
- الإعاقة التعليمية والعقلية.

- الإعاقة الجسمية والحسية.
- الإعاقة الإجتماعية والأخلاقية.
- الإعاقة النفسية والإنفعالية.
- الإعاقة الوجدانية.

كل هذه الأسئلة وغيرها مع إجابتها الإجرائية من شأنها الارتقاء بمستوى أداء مستوى الطفل وإكسابه مهارات جديدة من خلال تدريبه عليها من قبل القائمين على تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.

الأشخاص ذوو الإعاقة بين الرجاء والارتقاء

بمناسبة إطلاق التقرير العلمي الثاني حول إجراءات الحكومات المتعلقة بتكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة والندوة العالمية حول المعلومات والإحصاءات والبحوث في ميدان الإعاقة، والذي عقد في العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية في الفترة من26 - 27 آذار2008 وحيث ينفذه مكتب المقرر الخاص للأمم المتحدة المعني بالإعاقة، بالتعاون مع مركز الجنوب والشمال للحوار والتنمية، وبتنظيم من المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن.

إن قضية الإعاقة بمجالاتها الثلاثة: الإحصاءات، المعلومات، الدراسات تمثل شغلنا الشاغل، ومهما قدمت من أبحاث ودراسات وندوات ومحاضرات ومؤتمرات وملتقيات سيبقى الارتقاء بتنفيذ إجراءات الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم هو قبلتنا المجتمعية الأولى، لأن المجتمع الذي لا تتوفر فيه مفاهيم وقيم دمج هذه الفئة ووضع التصور الفاعل للتربية المتكاملة لفئات التربية الخاصة، هومجتمع يعيش في ظلمات الجهل، والتخلف ويدعي بعضهم أنها هي الحضارة التي هي في نظر البعض منا تعد مظهراً من مظاهر اللباس والعمران، وطرق عيش الانسان.

وإن كانت مؤشرات على الارتقاء بالإنسان إلى حد ما، ولكن الأهم هو حضارية السلوك تحقيقاً لرسالة رب العرش والسماء، والتي نادت بتكريم الإنسان بمختلف فئاته، وتباين قدراته ومهاراته في إطار مبادئ علم النفس الفارقي.

وعملاً بمبدأ كل خلق لما هو ميسر له، فحضارية المجتمعات تقاس بمدى الاهتمام بالفروق الفردية لأفرادها. وعندما تتوافر مفاهيم التربية الخاصة نستطيع القول بأن المجتمع قادر على النهوض بمشاريع الحياة، وفي مقدمتها المشاريع التنموية، والذي لا يمتلك التصور لا يعرف التطور، والعبء كبير على الخبراء والمتخصصين في التخطيط لإنجاح وإنجاز أهداف التربية الخاصة، والعمل بروح الفريق بعيداً عن التعالي

والمظهرية واضعين نصب أعيننا رضى صانع البرية، وينبغي أن نعي بأن الإدارة صانعة الحضارة.

وفي نظرة موضوعية لما يحدث في بعض مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها في عالمنا العربي فإن المنصف ليس بحاجة إلى أجهزة كشف ليرى واقع الفوضى في استراتيجية التنمية المنشودة في ظل غياب آليات المتابعة، والرقابة وإعلاء مظهرية السياسات، والظهور في الفضائيات لتحدث في مجال الطفولة، وعلى وجه الخصوص طفولة أولى الفضل أو الطفولة الملائكية أو الطفولة المميزة أو طفولة ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعاقين كما يحلو للبعض أن يسمي هذه الفئات.

وقد يرجع هذا الى نقص الكفاءات الإدارية، والمهنية في التخطيط، ورسم سياسات التربية الخاصة وعدم تناسب الأولويات مع الموارد المتاحة، واستبعاد الأجهزة الرقابية الحيادية الفاعلة من مهام التطوير، والارتقاء والتحكم بهذه السياسات والمراجعة المستمرة لمستجدات العمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهميش الموارد الذاتية بكل إمكاناتها وعلى اختلاف أشكالها وأن عدم الاهتمام والابتعاد أميالاً عن مفهوم الجودة، تظهر جلياً للمراقب والمهتم من خلال عدم وضوح الرؤية،وكيفية تقديم الخدمات التربوية، والعلاجية فلا هي مجانية حكوميه، ولا هي خاصه بالمستوى المطلوب، الأمر الذي يدفع المرء إلى عزل الأبناء أصحاب الاهتمام والرعاية الخاصة، و حبسهم داخل البيوت.

فاللوائح والقوانين في معظم البلدان العربية ما زالت عاجزة عن ضمان حصول الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة على حقوقهم التربوية، والعلاجية وتقديم الخدمات التنموية لهم لإشعارهم بالإنسانية في إطار مجتمعية رحيمة راقية على الرغم من صدور كُتب، وكتيبات، وإصدارات ومنشورات معبئة بالاقتراحات والبرامج والمشاريع التفاؤلية المطلوبة والمرغوبة والتي يأمل المعاقون وأسرهم تحقيق أضغاث منها.

هذا فضلاً عن ضبابية تنفيذ الانظمة التربوية والعلاجية حيث غابت شروط القبول في مدارس التربية الفكرية على وجه التحديد، وإن كانت موجودة، كما غابت الأحقية في المتابعة الصحية والاستراتيجيات التعليمية التعلمية، كما غابت

الأجهزة المعينة بتعليم المكفوفين، وبتر النظام التعليمى للصم من بعد المرحلة الأساسية كأننا نقول لهذه الفئات كفاية عليكم إحساسكم بأنكم كنتم في مدارس علماً بأن كاتب هذا المقال قد شارك في العديد من الندوات والمؤتمرات التي تميزت بحضور كثيف لأشخاص معاقين، أفتخر بهم لأنهم افتخروا بأنفسهم، وطلبوا من الحضورحصرياً عدم الشفقة، وعدم النظرة إليهم بالتعاطف، وعدم تسميتهم بذوي الاحتياجات الخاصة، بل رجوا الحضور أن تكون تسميتهم الواقعية بالمعوقين بدلاً من التسميات التي في ظاهرها الرحمة، وفي الحقيقة تضمر باطنها بالإهمال والعذاب.

ويرى هؤلاء الأفراد المتميزون إنسانياً، ونسوق مثالاً في ندوة شارك فيها الكاتب على مدار ساعتين على قناة الجزيرة بعنوان ـ الصم في الوطن العربي واقع وطموح ـ وكان الحضور فيها أفراد من الصم واصلوا دراساتهم وحصلوا على دراسات عليا وقد تبين من خلال الحوار أنهم يمتلكون قدرات عقلية متميزة، ويعبرون عن حاجاتهم بموضوعية، وعقلانية أبهرت الحاضرين والمشاهدين، وهنا تبرز المشكلة الأكثرعمقاً وهي تهميش النظام الإداري والتنفيذي لهذه الفئة من البشر، وعدم وجود آلية لضمان الجودة وتوفر الموثوقيه بالفعل، أي القدرة على تحقيق أهداف مرغوبة باستخدام وسائل صحيحة، وتحقيق درجة من التوافق بين الخدمة المقدمة، والمعايير والمقاييس المتعارف عليها.

ومن هذا المنطلق أوجه نداء إلى المخططين لسياسات الارتقاء بالأشخاص ذوى الإعاقة أن نغير ما اتصفنا به من أننا من أصحاب النفس القصير، والتخطيط السنتمترى إلى أصحاب النفس الطويل، والسياسات المستقبلية للأجيال القادمة وإنشاء مكاتب تقوم على متابعة التنفيذ لما خططوا إليه وما أنفقوا عليه وما أجهدوا أنفسهم فيه.

وعلى الرغم من أن لدينا مؤسسات ومراكز أنشئت بهدف العناية بالأفراد المعوقين، ونظرياً لدينا أخصائيون في المجالات المتباينة للإعاقة ومنهم كفاءات على قدر كبير من التميز، وفعلياً تم وضع التشريع الراقي في التعامل مع ذوي الإعاقة.

ولكن ما نراه على أرض الواقع أن بعض مراكز التربية الخاصة قامت بتوظيف من يدعون التخصصية واتجهت إلى نظام الربحية الذي يقوم على استقطاب الحالات دون أدنى عطاء تربوي مناسب، ودون خطط تعليمية فردية، وارتكنت إلى الإيوائية، حتى يقضي الله أمراً كان مفعولاً، وفي هذا تتحقق قاعدة ـ فاقد الشيء لا يعطيه ـ وتحولت هذه المراكز إلى نظام يهدف إلى التجميع المالي لا تجميع القلوب التي تهوى إلى المشاركة في تحقيق الرسالة، وإرساء مبدأ التطوعية، وإعلاء الخدمة المجتمعية.

و مع الأسف الشديد نجد أن بعض أولياء الأمور يشاركون في تدعيم الإيوائية وهنا نطرح تساؤلاً مضمونه: هل أولياء الأمور يشاركون في تدعيم الإيوائية عن قصد أم عن عدم العلم؟! وأعتقد أنه يجب على التربويين والمتخصصين إيضاح هذا الأمر بأن هناك فرقاً بين الإيوائية والتنموية، فهدف المراكز يجب أن يكون هدفاً تنموياً وليس إيوائياً، فالمنحى الذي يأخذه بعض أولياء الأمور وهم في غفلة منه هو وضع فلذات أكبادهم في مراكز الإيواء لراحة نفوسهم وأجسادهم بعض الوقت وهنا وضعوا أنفسهم في مكمن الغش في الأمانة، وتخلوا عن الرعاية متناسين أن كل راعٍ مسؤول عن رعيته.

وقد نلتمس لهم العذر لأنهم في غياب عن المعرفة النظرية التي لا تتأتى إلا من خلال الإطلاع على ما توصلت إليه نتائج الأبحاث و الدراسات المنشورة في المجلات العلمية في حقل ذوي الصعوبات الحياتية، وكذلك من خلال الرجوع إلى الكتب النوعية المتخصصة، والمتابعة المتواصلة لكل ما هو جديد على شبكة المعلومات، والإطلاع على التجارب العالمية في مجال الإعاقة محل الإهتمام، والالتحام مع المتخصصين أصحاب رسالة التربية الخاصة، لامهنة التربية الخاصة، حيث يوجد فرق كبير بين الرسالة والمهنة وهذا ما نشره الكاتب في مقال سابق بعنوان التربية الخاصة.... أسلوب حياة، وبقليل من الجهد المنظم يستطيع المخلصون بفضل الله الرقي بمهارات المعاق إلى مهارات العملاق.

وعليه فإنه ينبغي المزيد من الارتقاء بالوعي المعرفي وتعديل الاتجاهات نحو قضية الإعاقة التي تعد واحدة من القضايا الإنسانية الهامة التي تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام

كافة المجتمعات، إذ إنها تشكل نسبة لا بأس بها من مجموع سكان العالم، حيث يوجد ما يزيد على 700 مليون شخص معاق في العالم ، وأكثر من 10 مليون معاق في وطننا العربي.

وقد جاء قانون حقوق الأشخاص المعوقين الأردني تتويجاً لفكر هاشمي أخلاقي عظيم لتحقيق كرامة الإنسان من خلال تشجيع مبدأ التطوعية في إطار الرعاية، والتعزيز للمؤسسات المحلية والأجنبية وإنشاء المؤسسات الرسمية، والهيئات التطوعية المتخصصة والتي بدأت بجمعية الحسين لذوي التحديات الحركية، وجمعية الصداقة للمكفوفين، وجمعية الصحة النفسية، ومؤسسات العناية بالشلل الدماغي ،ثم توج ذلك بالاهتمام الأكاديمي، وظهور مفاهيم المدرسة الشاملة، وإنشاء عدد من البرامج لإعداد العاملين المتخصصين مع المعوقين سواء أكان ذلك على مستوى الكليات المتوسطة أو الجامعية، وكل هذه المجهودات أدت إلى وضع تشريعات خاصة فكان القانون رقم (12) الذي تم إقراره عام 1993 ليمثل نقطة انطلاق لبلورة الفلسفة التربوية والاجتماعية تجاه الأفراد المعاقين، وأسرهم وكذلك أسفرت هذه المجهودات عن وضع استراتيجية وطنية للإعاقة، والعمل على تنفيذها، وإقرار الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين، وصدور الإرادة الملكية السامية بالموافقة على قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لعام 2007.

وهنا أثمن مجهودات المملكة الأردنية الهاشمية في تطبيق الرسالة السماوية المتمثلة في تكريم الإنسان ـ في إطار القيم والأخلاق والفروق الفردية ـ لتحقيق النموذج الأمثل للإرتقاء والتنمية الحقيقية للمعوقين فالأمة في الواقع بحاجة للكفاءات الإدارية التنفيذية المتخصصة في إدارة السياسات التربوية العلاجية في مجال التربيةالخاصة، بقدر حاجتنا إلى التحليل والتأمل في تنفيذ المسح العالمي حول ما تم إحرازه في ميدان تحقيق الفرص المتساوية للأشخاص المعوقين، حيث شمل المسح 191 دولة شكلت مجموع الأعضاء الدائمين في الأمم المتحدة، وكذلك 382 منظمة لأشخاص معاقين في دول العالم حيث صدر التقرير الأول عن المسح في مطلع 2007 وتم إطلاقه في مؤتمر

صحفي عقد في مبنى الأمم المتحدة بتاريخ 2007/2/16، وصدر التقرير الثاني في آذار 2008.

ويتناول أوجه التباين والإختلاف في التطبيق بين إقليم العالم إضافة إلى منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، ومدى تطابقها مع التقارير الحكومية والمنظمات الأهلية، والذي أعلنه صاحب السمو الأمير رعد بن زيد كبير الأمناء رئيس المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، والشيخة حصة بنت خليفة بن أحمد آل ثاني المقرر الخاص المعني بالإعاقة التابع للجنة التنمية الاجتماعية بالأمم المتحدة، ونثمن الدور الذي تبذله في ميدان تعزيز كرامة وحماية حقوق الأشخاص المعاقين في العالم، إذ أن التشريعات التي أقرت ذات أولويات حقيقية تحتاج إلى كفاءات لرصد الضوابط والمتابعة لها، وبقدرالحاجة إلى ضمان التعليم والعلاج، والحاجة إلى الاستفادة التربوية، والعلاجية بأنماطها المتباينة، وتضطلع الدول بدور المسؤول عن جمع المعلومات المتعلقة بالأوضاع المعيشية للأشخاص ذوي الإعاقات ونشرها، وكذلك في الحفز على إجراء البحوث في كافة المجالات بما فيها العراقيل التي تؤثر في حياة ذوي الإعاقات.

وهذا كله من خلال توظيف الدراسات والأبحاث التي تجري في مجال التربية الخاصة والتي يحمل درجاتها العلمية أكثر من تسعين باحثاً انتشروا في المؤسسات الأكاديمية، والمهنية للتربية الخاصة في الوطن العربي وقد تميزوا بالعطاء والمنهجية العلمية وهم خريجو الدراسات التربوية العليا المتخصصة في مجال التربية الخاصة، والتي كان للأردن قصب السبق في اتخاذ قرار إنشاء جامعة دراسات عليا لتلبية إحتياجات مجال التربية الخاصة، فأصبح حملة الدكتوراه في التربية الخاصة هم مشاعل عطاء سيما وأن برامج هذه الجامعة تمكنت من صهر الخبرات العملية مع المعرفة النظرية في بوتقة واحدة انعكست على أداء خريجيها تميزاً، واحترافاً فأصبح لدينا الآن حملة دكتوراه في التربية الخاصة نفتخر بهم كمؤسسات تعليمية لأنهم أصبحوا منارة في التخطيط، ووضع البرامج التربوية والعلاجية في الأردن ومعظم الأقطار العربية، وهذا بحد ذاته مفخرة للعملية التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية منطلقين بالعطاء بحكمة وارتقاء لهذا البلد المعطاء.

ويفتخر الكاتب بما حققه من إعداد لهؤلاء الخريجين وبما حققوه من سمعة علمية فائقة، وهم يشرفوننا بالعمل الجاد فى مختلف الجامعات، ومستشاري وزارات في المملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، وليبيا، والكويت، والإمارات، والبحرين، فكانوا خير من حمل الرسالة، فالرساله أمانة، وصاحب المهنه الناجح هو صاحب الرسالة المؤمن المتميز والذي يعطي بلا حساب، ومن حسن الطالع أن جسور التواصل مستمرة مع أعضاء هيئة التدريس في الإستشارات، والأبحاث لإحداث التنمية الحقيقية، فجذور التواصل الأكاديمي ممتدة وهذا في حد ذاته بؤرة العطاء، والارتقاء المجتمعي لتحقيق رسالة الجامعة لخدمة المجتمع.

والكاتب يشعر بالتفاؤل لمزيد من الإرتقاء في ظل السياسات الحكيمة التي تدار بها هذه المؤسسات في إطار نظام يرتقي بكل المراحل، حتى يصل إلى تكريم الإنسان، ونشر الوعي الثقافي، حيث تنتقل الثقافة من خلال أساليب التربية الأسرية، والتربية الأكاديمية، لتحقيق برامج الوقاية والتدخل المبكر، حيث إن التربية في تفاعل مستمر وصولاً إلى جودة التطبيق، ويمكن تحقيق ذلك بجمع المعلومات والإحصاءات، وتخصيص الموارد المالية لتبني البرامج وتقديم الخدمات وتوفير فرص العمل ورفع الوعي الاجتماعي والبحث عن أنواع الإعاقات، وأسبابها والاهتمام بدمج الأشخاص ذوي الإعاقات، ومدى تغطية خدماتها في متابعة الحالة المعيشية والتعليمية.

ويقول الكاتب إننا بقدر حاجتنا لتأمين هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقات من عيشة كريمة، فإننا بحاجة إلى البطاقة التعليمية والتأهيلية والعلاجية لهم ولأسرهم بذات القدر من الأهمية، واستمراراً للمشروع الوطني للارتقاء بالانسانية ورفع مستوى الأداء، والخدمات المقدمة لهذة الفئات تم إنشاء المركز الوطني الشامل لتشخيص الإعاقات، والسجل الوطني للإعاقة، والتدريب المهني في التأهيل والتشغيل، والتعليم بمختلف مراكز التأهيل الشامل لتقدم المعينات، والأدوات وتلبية احتياجات أسر هذة الفئات مجاناً، والتوسع في اعتماد المؤسسات، والمراكز التى تقدم خدماتها مع ضبط جودة

هذه الخدمات و البرامج المقدمة تبعاً للنوعية مع تشجيع الأنشطة، والمشاريع ودعمها في إطار الاحصاءات الجادة، فهي ليست مجرد أرقام ولكن قراءة للأرقام فالقراءة الحقيقيه للأرقام، يشكل عائداً اقتصادياً، ولا يشكل عبئاً اقتصادياً.

وهذا كله من خلال التوجيهات السامية لجلالة الملك عبدالله الثاني الهادفة إلى إيجاد بيئة آمنة يتمتع فيها الأشخاص المعوقين بحياة كريمة، ومستدامة تحقق لهم مشاركة فاعلة قائمة على الإنصاف، والاحترام بهدف زيادة مساهمتهم في الاقتصاد الوطني.

صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول

إن عملية تقييم وتحديد ذوي صعوبات التعلم يتطلب الحصول على معلومات وبيانات تتعلق بمختلف الجوانب النمائية ومستوى التحصيل الدراسي لكل حالة من الحالات. وذلك لتحديد ما إذا كان الطالب يعاني صعوبة تعلم أم لا. وربما تكون أكثر القرارات صعوبة لمن يتخذها في عملية التقييم هو القرار عما إذا كان الطالب موضع التقييم لديه صعوبة تعلم ويستحق خدمات التربية الخاصة.

وتوجد العديد من الجوانب التي يجب مراعاتها عند تشخيص صعوبات التعلم، حتى يكون تشخيص الفرد تشخيصاً شمولياً، وتشير أدبيات التربية الخاصة، وكما سبق التوضيح، أن صعوبات التعلم ربما تؤثر في واحدة أو أكثر من المناطق التالية:

مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، العمليات الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، الفهم الاستماعي، التعبير الشفهي، حل المشكلة، مهارات التنظيم، مدى الانتباه، القدرة على استرجاع المعلومات، القدرة على تخزين المعلومات، والمهارات الاجتماعية (A Program of Washington PAVE, 2006).

غرفة المصادر كبديل تربوي لخدمات ذوي صعوبات التعلم:

تعد غرفة المصادر أحد البدائل التربوية التي تقدم فيها خدمات التربية الخاصة، وهى عبارة عن نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للطالب تربيته وتعليمه في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي يتناسب وخصائصه واحتياجاته وقدراته.

وقد اشتهرت غرفة المصادر كبديل تربوي في التعامل مع صعوبات التعلم بالذات، إلا أنها يمكن أن تستخدم بكفاءة للتعامل مع فئات أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصة، بل وأكثر من هذا يمكن استخدامها كعامل منشط Catalyst لأجواء الخدمات التربوية الخاصة الأخرى التي يمكن استدخالها في المدرسة العادية مدعمةً لحركة الاستيعاب الكلي. كل ذلك في سبيل تحقيق أكبر قدر ممكن من البيئة الاستيعابية لكل من العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة معاً في مدرسة للجميع School for all (صادق، 2006).

ومن الدراسات التي تؤكد على فعالية التدريس بغرف المصادر وتحسن مستوى أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دراسة فوجن وإلبوم و بوردمان Vaughn, Elbaum, Boardman (2001) والتي أوضحت أن تعليم ذوي صعوبات التعلم في بيئة أقل تقييداً أدى إلى زيادة التقبل الاجتماعي، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتكوين الصداقات، وارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم.

كما أشارت نتائج دراسات (سعيد، 2002، محمد، 2002، المعاطي، 1999) إلى تحسن مهارات القراءة، الكتابة، التعبير، والحساب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تدريسهم بغرف المصادر في كلٍ من الأردن والإمارات.

ودراسة كالهون وفوكس ولاين Calhoon, Fuchs, Mary Beth , and Lynn (2003) والتي أشارت نتائجها أن تدريس الرياضيات لمدة (15) يوماً في غرفة المصادر لعدد (92) طالباً في الصفوف من التاسع وحتى الثاني عشر أدى إلى تحسن مستوى أدائهم في مفاهيم ومهارات الرياضيات وزيادة ميلهم تجاه الرياضيات، والدافعية للتعلم.

ودراسة انجلبرت وويو وزاهو Englert, Wu, Zhao (2005) والتي هدفت إلى بحث أثر التقييم والتطبيق المعتمد على شبكة المعلومات على أداء الكتابة لدى (12) طفلاً لديهم صعوبات تعلم بالصفين الرابع والخامس، وذلك في غرفة المصادر، أشارت النتائج الى تحسن مستوى أداء الكتابة لديهم بشكل ملحوظ وخاصة في انتاج نصوص منظمة.

وعلى الرغم من فعالية التدريس في غرفة المصادر إلا أن نتائج بعض الدراسات أشارت الى انخفاض مستوى أداء ذوي صعوبات التعلم بعد تدريسهم في تلك الغرف، ومنها: دراسة إلبوم Elbaum (2002) والتي أشارت إلى انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر والفصل الخاص والمدرسة الخاصة مقارنة بأقرانهم الذين يدرسون في فصل نظامي. ودراسة بنتيوم Bentum (2003) والتي توصلت إلى أن مستوى تهجئ الكلمات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان أفضل بعد مضى (3) سنوات من تدريسهم بغرفة المصادر عنه بعد (6) سنوات، كما حدث

هبوط في مستوي أدائهم على اختبار الذكاء اللفظي بعد (6) سنوات، وأن التعلم في غرفة المصادر لم يحسن مهارات الفهم القرائي والتعرف على الكلمات لديهم.

محتويات غرفة المصادر:

من الضروري أن تحتوي غرفة المصادر على العديد من التجهيزات اللازمة والوسائل التعليمية لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على صعوباتهم.

ومنها:

- اختبارات نفسية وتحصيلية (ذكاء، تحصيل، فرز، خصائص سلوكية واجتماعية، مهارات لغوية... إلخ) لتشخيص لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب.
- طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع درجة ونوع صعوبات التعلم.
- أجهزة وسائط متعددة (حاسوب، فيديو كاسيت، جهاز تسجيل، تليفزيون، جهاز عرض الشفافيات، Data Show)، ووسائل تعليمية (لوحات وخرائط تعليمية، سبورة ممغنطة، سبورة كهربية، شفافيات، كروت، اسطوانات تعليمية CD، شرائط فيديو راديو كاسيت... إلخ) تتناسب مع طبيعة طرق واستراتيجيات التدريس.
- أثاث يتناسب مع طبيعة التدريس في الغرفة سواء تم بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة، مع توافر الإضاءة الكافية والتهوية المناسبة.
- مكتبة تعليمية تحتوي المراجع المتخصصة والاختبارات والبرامج التعليمية.
- أكشاك تعليمية يستفاد منها في التدريس الفردي وجلسات التخاطب عند الضرورة.
- تدريبات وأنشطة تربوية وإثرائية تثير اهتمام المتعلم وتضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله بإيجابية داخل الغرفة.
- جدول زمني ينظم المدة التي يقضيها الطالب في الغرفة وفي الصف العادي.

- ملفات لحفظ الاختبارات التشخيصية التي طبقت على الطالب، وأنشطته، وتقارير الأداء، والخطة التربوية.
- خزانات وأرفف لحفظ ملفات الطلاب، ومحتويات الغرفة من أجهزة كهربائية، والاختبارات والأنشطة والبرامج التربوية، ووسائل تعليمية.

الأنشطة التربوية المقترحة في غرفة المصادر:

يذكر صادق (2006) أن هناك عدداً من الاقتراحات ببعض من الأنشطة التي يمكن الاستعانة بها في غرفة المصادر، كخطة نظرية يمكن تحقيقها على مراحل تفيد في تكامل الخدمات والاسراع بنقل المدرسة العادية إلى مدرسة مرحبة لذوي الحاجات الخاصة، ومنها:

- خدمات التدخل المبكر Early Intervention
- استمثار أنشطة الطلبة الموهوبين والمتفوقين Investment of Talent and Gifted.
- استدخال البرامج الفردية في الرعاية Individualized Educational Programs.
- إنشاء فصل أو فصول تعاونية Cooperative Classes.
- الفصل دون صفوف أومتعدد الصفوف non Graded or Multi-graded Classes.
- تحديث المرحلة المهنية Innovation of Vocational Stage.
- تنمية إدارة مؤسسة لمدرسة الجميع Institutional Administration.
- تراكم الخبرات للتعامل مع حالات أشد في الاحتياجات From Mild To Moderately and Severely Special Needs.
- خدمات مجتمعية على صلة بالمدرسة School Link Services.
- نقل الخبرات الخاصة إلى المدارس المجاورة Experience Transfer to Neighboring Schools.

وتضم قائمة الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، ما يلي:

1. التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم: تعتمد المدارس في ذلك على استخدام العديد من الإجراءات المسحية والأساليب اللازمة لفحص الطلاب والتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ومنها (مسح القدرات البصرية والسمعية واللغوية والمعرفية والإدراكية، تقييم المدرسين غير الرسمي من خلال الملاحظة والاختبارات الجماعية والسجلات، مسح الأداء الحركي، الجوانب الانفعالية، والحالة الصحية).
2. التقييم الفردي: يهدف إلى التعرف على الجوانب التي هي بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة، ويعكس بدقة قدرات الطفل التحصيلية، والتعرف على العوامل الأخرى التي قد تؤثر على الأداء المدرسي لديه، ويجري التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات. ويتم ذلك من خلال التقييم الرسمي وغير الرسمي لصعوبات التعلم.
3. استحقاق الطفل لخدمات التربية الخاصة: بعد انتهاء عملية التقييم ودراسة حالة الطفل الفردية، يقرر أعضاء الفريق متعدد التخصصات فيما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة تعلم وأنه بحاجة للاستفادة من برامج التربية الخاصة والخدمات المساندة، وأخيراً كتابة التقرير النهائي حول البرنامج التربوي الفردي.
4. وضع البرنامج التربوي الفردي: يعتبر إعداد البرنامج التربوي الفردي أساس وجوهر عملية التخطيط، ويركز البرنامج على: مستوى أداء الطفل التربوي الحالي، الأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيره المدى، تحديد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، ومدى قدرة الطفل على المشاركة في البرامج التربوية، وتاريخ البدء في تقديم البرنامج والفترة الزمنية المتوقعة لاستمراره، مع التأكيد على ضرورة مشاركة الأهل.

5. البدائل التربوية: إن القرارات المتعلقة بتحديد المكان التربوي المناسب للطفل تعتمد على نتائج التقويم الشامل واجتماع الفريق متعدد التخصصات، أما أهم البدائل فهي:
   - وضع الطفل في الصف العادي مع تقديم خدمات استشارية للمعلم.
   - برامج غرفة المصادر الفردية أو في مجموعات صغيرة (50٪من الوقت أو أقل).
   - برامج التربية الخاصة (الفصل الخاص 50٪ من الوقت أو أكثر).
   - المدارس النهارية الخاصة.
   - المؤسسات الداخلية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية الشديدة والمعقدة.
6. الخدمات المساندة: وهي الخدمات النمائية والتصحيحية والمساندة المعنية بالمحافظة على بقاء الطفل في المواقف التربوية وتتضمن (خدمات النطق، الخدمات النفسية، خدمات العلاج الطبيعي، الخدمات الترفيهية، التعرف المبكر والتقييم، الخدمات الارشادية والطبية والاجتماعية).
7. الانتقال بين مستويات البرامج المختلفة.
8. الاتصال مع الأهل.

يوصي الإمام (2004) بأن يكون البيت مكاناً آمناً ومشجعاً وساراً لأن طفل صعوبات التعلم أحوج ما يكون إلى الحب والتقبل والحرية في أن ينمو وفقا لقدراته وميوله ويذكر الخطيب (2007) بأنه من المهم أن تقوم أسرة الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بالمساندة والمشاركة في فهم إجراءات التربية الخاصة بشكل كامل، ويجب إبلاغهم بشكل مستمر بضرورة مشاركتهم في جميع القرارات المتعلقة بطفلهم.

النمو الوجداني العامل المهم في الارتقاء بذوي صعوبات التعلم

تركز البرامج الخاصة بذوي صعوبات التعلم على النمو المعرفي والنمو العقلي وتتجاهل عاملاً مهماً ألا وهو العامل الوجداني، إلا أنه من الصعب أن نجد برامج محددة تتضمن طرقا لتقويم النواحي الوجدانية للسلوك والتي يمكن أن تسهم في الإرتقاء بذوي صعوبات التعلم أو تعوق من علاجها.

إن الجوانب المعرفية والوجدانية في الحقيقة مترابطة ومتفاعلة فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية الخاصة بالفرد، وتؤثر فيها وهذا التفاعل المتبادل هو الذي يجعل العامل الوجداني مهما، فالفرق بين العوامل العقلية وغير العقلية، يكمن في أن العوامل العقلية تشير إلى القوى والعمليات الذهنية التي يحتاجها الفرد من أجل تكوين الأفكار.

أما العوامل غير العقلية فتشير إلى الخصائص الاجتماعية والعاطفية والسلوكية التي يمكن أن تساعد أو تمنع استثمار الفرد لكل طاقاته ونستطيع أن نجمع بينهما في نقاط مشتركة، فالعقل وظيفة والمخ نسيج، والذكاء والطموح وسعادتنا ومشاعرنا هذا كله في المخ، وهذه النقاط المشتركة هي منطقة الارتقاء والنماء وتعتبر سر البقاء وسر النماء في آن واحد، إن القدرة أو المهارة وحدها لاتؤدي إلى إنجاز كبير فهي تتطلب أيضا التقاء العوامل غير العقلية المتباينة مثل قوة الأنا أو تكريس الأداء أو المجال الذي يهتم به الفرد، والاستعداد من أجل الأداء على المدى الطويل، وكثير من العوامل الأخرى ، فهذه الخصائص متممة للشخصية التي تنهض بالأداء بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيه صعوبة التعلم. وغالباً ماتهتم البرامج التي تقدم لذوي صعوبات التعلم بهدف تنمية الأداء الأكاديمي والتي تركز على المعرفة والمهارات، وبالتالي تصبح أهداف هذه البرامج أهدافا معرفية أو عقلية فالتربويون يتحدثون في الغالب عن الإسراع بالنمو المعرفي لذوي صعوبات التعلم دون النظر إلى إمكانية الإسراع بتفجير العاطفة.

إن إعاقات التعلم ومشكلات التعلم تكمن في عدم استخدام الأبحاث المتاحة في التخطيط لإنتاج خبرات تربوية لسد أو الحد من هذه الإعاقات والمشكلات، نعم قد تفتقر هذه الأبحاث إلى المعلومات الكافية أو التي لا تعطي المتغيرات البحثية وقتها الكافي لقطف ثمار ناضجة تمام النضوج، ينبغي أن نفرق بين إنتاج المحصول والاهتمام بالمكروم فالإنسان مكرم وأغلى ما نملك لتعمير وتحقيق خلافة الله في أرضه. إضافة إلى ذلك عامل هام وحيوي وهو الاتصال الضعيف بين الباحثين وذوي صعوبات التعلم في البيئة المدرسية وعدم النجاح في إقناع القائمين على البرامج المدرسية بأهمية الخصائص الوجدانية وسحريتها، بوصفها أحد العوامل المهمة في تخطيط البرامج هذا بالإضافة إلى عدم القدرة على وضع تعريف إجرائي للخصائص الوجدانية ومن هنا كانت أهمية استعراض الحاجات الوجدانية وخصائص ذوي صعوبات التعلم، ومناقشة بعض العناصر التعليمية والبيئية التي تؤثر في الصعوبة التعليمية.

الخصائص والحاجات الوجدانية لذوي الصعوبات التعليمية:

إن أحد الأسباب الرئيسة التي تعلل ما أسماه تيرمان بالدراسات الوراثية للعبقرية هو محاولة دراسة الخصائص الجسمانية والعقلية والشخصية من أجل دراسة المفاهيم الشائعة حول الطفل المبشر بأنه عرضة للموت المبكر، وقد حاولت دراسات عدة دحض هذه الخرافات مع الإسهام في فهم الوظائف الوجدانية أو الحاجات الوجدانية الخاصة بذوي صعوبات التعلم، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يمرون بمراحل النمو المعرفية والعاطفية والاجتماعية والجسمية نفسها مثل كل الأطفال الآخرين، إلا أنهم قد يمرون ببعض هذه المراحل ببطئ نوعاً ما، وقد يكون النمو والتطور في مختلف مراحل النمو التي قد تكون متفاوتة والأطفال ذوي الصعوبة التعليمية فإن النمو الوجداني قد يسبق النمو المعرفي، فهؤلاء الأطفال قد يظهروا أداء متقدماً في النمو الاجتماعي والعاطفي، إلا أنه قد يكون ضعيفاً في الناحية العقلية والأكاديمية، وهذا الفرق قد يخلق مشكلات لهؤلاء الأطفال لأن الأفراد المحيطين غير ملمين بسيكولوجية هذه الفئة والدائرة الر ئيسية للدخول إلى الإرتقاء بذوي صعوبات التعلم يعتقد الباحث بأنها أولاً

وأخيراً الخصائص الوجدانية فقد تسهل أو تعرقل أنواعاً مختلفة من أداء ذوي صعوبات التعلم من خلال قراءات الكاتب عن الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم فقد تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بمن هم في مثل عمرهم، يشعرون بالنفور من علاقاتهم الشخصية، وهم يرون أنفسهم في حيز محدود وفي دائرة مغلقة من زملائهم العاديين في البيئة المدرسية .كما يظهرون مشاعر سلبية نحو أنفسهم ونحو الآخرين .غالباً ما يفضل الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختيار أصدقائهم من نفس المستوى العقلي ولا يهتمون بالأطفال ذوي العمر العقلي المرتفع .غالباً مايظهر أطفال ذوي صعوبات التعلم الانسحاب والانزواء وربما يظهر البعض منهم العدوانية والعنف، والسلوك المتهور.

قد يظهر أطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتمادية وقلة التوافق مع آراء القرناء كما أنهم يميلون إلى الخضوع وإلى التقهقر والإحجام في عرض آرائهم.وتوضح الأدبيات في هذا المجال أن أطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين يتصفون بقلة الدافعية وإحجام الرغبات في التقدم الذاتي كما يتكون لديهم مفهوم منخفض للذات ،وتكون عندهم الانزوائية كما أنهم يكونون أكثر حساسية لتوقعات ومشاعر الآخرين ولا يميلون إلى التعبير عن أنفسهم أو حاجاتهم.

الخبرات والبيئات التعليمية المناسبة:

إن الخصائص الوجدانية وحاجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم لها أبعادها المهمة حيث تتضمن أمرين: التوصل إلى معرفة أوخبرة جديدة وإدراك الفرد لمعنى هذه الخبرة، في نوعية التعليم وفي طبيعة التعرض لخبرات تعليمية تقدم لهم، وفي البيئة التعليمية التي ينبغي أن تتوافر لهم والإرشادات والتوجيهات الخاصة التي يحتاجونها، حيث إن هناك قدر من العاطفة في أي خبرة أو سلوك بما في ذلك عملية التعلم إن التعليم الذي لا يتضمن عوامل وجدانية لايؤثر في السلوك كما أن النظام التربوي الذي يلغي المشاعر أو العاطفة يعد غير ذي أثر.

العوامل الوجدانية التي تؤثر على التعلم:

توجد أربعة عوامل لها آثرها المعروف على عملية التعليم وهذه العوامل هي:

مفهوم الذات، مشاعر التهديد ومشاعر الاهتمام. إن أي مجال تربوي له أبعاده الوجدانية فإلى جانب إكساب الأطفال المفاهيم والأفكار الأساسية والعلاقات التي تشكل الجانب الأكاديمي مثلاً، فإن الأطفال بحاجة إلى التميز والتذوق بمعنى أنهم بحاجة إلى تذوق الصلة بين المفاهيم الأكاديمية ومظاهر الثقافة في المجتمع وكذلك تذوق جماليات المفاهيم وجمال القدرة على حل المشكلات وتذوق أهمية التعليم التي تؤثر وتتأثر بالعلم ويمثل الأدب مصدراً للبحث في الأحوال الإنسانية واستنباط المعاني والنماذج من القصص والمشكلات التي يقدمها، كما يعتبر الأدب وسيلة لتنشيط التفكير، وكل مجال من مجالات المنهج يمكن أن يسهم في تنمية المهارات والعمليات الوجدانية مثل الاهتمام والتعاون والاتصال ونبذ الخلافات وفي عالمنا المعاصر الذي تحاصره المشكلات من كل جانب مثل التلوث البيئي والأمراض واستنزاف موارد الطبيعية والصراعات الثقافية فان الحاجة تصبح ملحة إلى المناهج التي تخلق الإحساس والوعي بالمسؤولية الشخصية لاستثمار طاقات وقدرات وميول واستعدادات الأفراد ذوي صعوبات التعلم وهذا يحتم على التربويين ضرورة إيجاد مناهج تعمل على تنمية الشعور بالاهتمام والعاطفة من أجل استثمار المواهب والطاقات الكافية لدى أفراد هذه الفئة.

لذا ينبغي تصميم وتنظيم العملية التعليمية بحيث تعمل على تنمية وتعزيزالآتي:

- فهم عمليات التعامل الاجتماعي بما في ذلك الأقران والعائلات والمجتمعات.
- الفهم الثقافي للقيم والمعتقدات السائدة.
- فهم الأبعاد الأخلاقية وتعميق مبدأ المرونة والتسامح.
- تعميق الفكر المستقبلي وما ينبغي على الفرد تحمله لمسؤولية ما من خلال هذه المنطلقات فإن المنهج ينبغي أن يقدم عوناً لأسلوب التعلم الفعال لذوي صعوبات التعلم.خاصة في المجال الوجداني مثل:

الانتباه والاعتبار والإثارة والشعور أن قدرتنا على تنمية المجال الوجداني هي التي تقود إلى الارتقاء والنماء لذوي الصعوبات التعلمية لذا ينبغي أن نولي هذا المجال الوجداني اهتماماً مثله مثل المجال المعرفي.

فالمناخ الفصلي والبيئة المدرسية يعد أن من المؤثرات المهمة على سلوك وتعلم الطفل خاصة في النمو الوجداني، فمفهوم الذات والاتجاهات والالتزامات والرغبة في المساهمة في نظام الثواب المدرسي كل ذلك يتأثر بالمناخ الذي يجد التلاميذ أنفسهم فيه.

لذا ينبغي الانتباه إلى أن النتائج الاجتماعية والسيكولوجيه لتقسيم الطلاب إلى مجموعات له أثره الاجتماعي والنفسي على نمو الأفراد، ومن هذا المنطلق فإن الاتصال اللفظي وغير اللفظي والرسمي وغير الرسمي والمقصود وغير المقصود ينبغي أن يتم في الفصل الدراسي وبدوره يسهم في خلق بيئة جذابة يشعر فيها الأطفال بأن لهم كيانهم وقيمتهم التي يتم فيها تعزيز مفهوم الذات لديهم والأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم حاجاتهم التربوية للتعبير والاستكشاف كأقرانهم ولكن بسبب محدودية القدرة من وجهة نظر البعض - ولا أقول محدودية القدرة ولكن بسبب العجز لدى المسؤولية عن اكتشاف قدرات هؤلاء الأطفال والنبش عن النفيس الكامن داخلهم مما يسبب لهذه الفئة من الأطفال ضيقاً بالأنظمة المدرسية الجامدة التي يتعاملون معها مثل التعلم الروتيني والتكرار ويعتقد الكاتب بأنهم لديهم القدرة كقرنائهم على النجاح في بيئة تربوية إيجابية في مجالات تتفق وإمكاناتهم الكامنة التي هي في حاجة إلى كشف وإيقاظ لنبت بذور التفوق والانبهار في نفس المجال.

التعامل مع الحاجات الوجدانية لذوي صعوبات التعلم:

لقد أكدالتربويون على أهمية المثلث الذهبي في التربية والممثل في المنزل والمدرسة والمجتمع عندما تكون هذه البيئات للنمو السليم فإن هؤلاء الأطفال سوف يظهرون تفوق واضح، حيث إن كثير من معيقات تفوقهم تنتج من الرغبات العادية والأساسية والتي لا تهتم بالاشباعات العادية.إن خصائص هؤلاء الأطفال قد تعني أنهم عرضة لبعض المتطلبات والضغوط في المدرسة أو المنزل أوفي المجتمع والتي قد تؤدي إلى

مشكلات سلوكية وأمراض نفسية فالأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يتكون لديهم أحاسيس عاطفية واجتماعية قد تكون نتيجة لتعرضهم لعدم النجاح الأكاديمي ومن هنا فان حاجاتهم النفسية يجب أن تشبع إذا أردنا تجنب حدوث مشكلات.

ويعتقد الكاتب أن المشكلات الوجدانية الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، يمكن تقسيمها إلى عدة مشكلات نجملها في ثلاثة علي النحو التالي:

مشكلات بيئية: حيث تتركز حول المدرسة التي لا يتوفر فيها العوامل الشيقة والجذابة، ومن ثم فان بيئة كهذه تجعل الأطفال يشعرون بالملل، ولا يمكن أن نجنب العامل الأسري في نطاق العلاقة الثنائية بين الأب والأم، وهي علاقة تتركز حول الأسقاطات Projections التي يمارسها الأبوين عن قصد أو غير قصد لأمورهم النفسية، وهذه الإسقاطات ذات آثار سلبية وإيجابية حسب نوعيتها، والظروف التي تقع فيها، واستعدادات الطفل - على الحالة الوجدانية للطفل، وأقرر أن التنافر العاطفي بين الآباء يؤدي إلى البلادة العاطفية والتعثر في المهارات الحياتية والأكاديمية لدى الأبناء.

وإن وجود طفل في الأسرة يعاني من صعوبات تعلّمية حادّة يمكن أن يثير التحدّي والإجهاد لدى الوالدين، ويمرّ الوالدين عبر سلسلة من الانفعالات والاتجاهات تمتد على متصل يتراوح بين الإنكار حتى القبول والأمل، وهنا يرى الوالدان أن لا مفرّ لهما سوى الالتجاء إلى المدرسة علّها تقدم حلاً مناسباً لحالة طفلهما وبمشاركة فاعلة من قبلهما.

ومشكلات مع الأقران: واختر صديقك واصطفيه تفاخراً... إن القرين إلى المقارن ينسب، ويوجد قرناء السوء التي قد يكون للمجتمع يد في صناعتهم، وتنتج من الفكرة التي ترى أن ذوي صعوبات التعلم مصنفون عن غيرهم ومن هنا يسودهم الشعور بالدونية، وهذا بدوره يجعلهم في تقهقر مستمر قد يصل إلى التسرب الدراسي، والعدائية الموجهة نحو الذات والمجتمع.

أما المشكلات الشخصية: فتتمثل في مفهوم الذات فبعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد تنمو لديهم استجابات تعبر عن الاختلال الوظيفي.

ويرى الكاتب بأن أزمات النهوض بتربية ذوي صعوبات التعلم تتمثل في دوائر خمسة ألا وهي:

الـدائرة الاقتـصادية، والـدائرة التعليميـة، والـدائرة الاجتماعيـة، ودائـرة إعـداد المعلم، والـدائرة التـصاعدية وهـي (الأزمـة الدينيـة، والأزمـة الأخلاقيـة) وهـي الـدائرة الأساسـية والمحوريـة الـتي تعتمـد عليهـا سـائر الـدوائر الأخـرى، ويمكـن أن نطلـق عليهـا دائـرة الفـوز بالـدنيا والآخـرة، أو دائـرة الانهيـار والتـدهور، والتعليم بـدون تربيـة يعطـي مهارات توظف في الشر.

فالاهتمام بالجانب الروحي والنفسي سابق وملازم للجانب العقلي والجسدي، لذا فإنـه يتحـتم علـى التربـويين الـذين يـضطلعون بتربيـة ذوي صـعوبات الـتعلم الاهتمـام بالخصائص والحاجات الوجدانية وتبني خبرات تربوية واجتماعية واستشارية من أجل إشباع هذه الحاجات.

الأستاذية الراعية والقلوب الواعية

الأستاذية الراعية Mentoring هي القدوة الحسنة، هي النبع الصادق الذي لا ينضب، هي تواصل العطاء بجدية وأمانة مع كل طالب ومع كل مجموعة من طلابه، فالأستاذ قاطرة النجاح، الدور الذي يقدمه الأستاذ الراعي Mentor هو قوة الدفع الحقيقية التي تسهم في إحداث التطوير وإدارة هذا التطوير لبناء طلابه نفسياً وبدنياً وأكاديمياً ومهنياً .

والأستاذية الراعية تعتمد في تقدمها على ثلاثة مرتكزات رئيسة، وهذه المرتكزات تمثل محاور النهضة والارتقاء والاستمرار والاستقرار للعملية التعليمية التعلمية بل لا نكون مبالغين إذ قلنا أنها تمثل قوة الدفع الذاتية التي تصون الأمة من الإنهيار، والتي تضمن لها التقدم والازدهار، وتتمثل هذه المرتكزات بالدرجة الأولى في الأخلاق التي تؤتى المعرفة، والمعرفة التي تؤتى الحكمة ـ العلم، والدين، والإصابة في القول والفعل ـ وبالتفاعل والدمج والامتزاج بين الحكمة والمعرفة والأخلاق ينتج اليقين.

ومن المؤكد بأن هذه المرتكزات الأربع تضع المعايير الصحيحة لضبط علاقة العبد بربه، وعلاقته بالناس أجمعين واستشعاراً منا لعظم المسؤولية، وبخاصة في هذه الفترة الحرجة التي سيطرت فيها عواطف وزلازل التغريب! في كل مناحي الحياة حتى تغلغلت في النفوس فجعلتها نفوس مريضة، يسيطر عليها النفاق والرياء وعدم مخافة رب العرش والسماء والتلاعب في أمانة الإشراف وإهمال الطلاب الذين من المفترض في عضو هيئة التدريس الناجح أن يجعلهم من الإشراف وهذا يحدث على مرأى من عيوننا، ومسمع من آذاننا، وكتابة بأيدينا التي ستشهد علينا يوم اللقاء الأعظم يوم الحساب الذي لا بعده حساب وفي هذا الصدد يحضوني شعر:

يا أيهـــا الرجل المعـــلم غيره.. هـــلا لنفسك كان ذا التعليم
ابدأ بنفسك فانهها عن غيها.. فإذا انتهت عنه فأنت حكيم

إذا لا بد للأستاذ الراعي أن يتحلى بالصفات الكريمة، وأن وألا يفصل بين النظرية والتطبيق فيعلم طلابه المثاليات، ولا يطبقها على نفسه بل ربما يفعل نقيضها، والطلاب الكبار لديهم الوعي الكافي في التمييز بين الأقوال المتناقضة والأفعال المتضاربة.

على الرغم من أن بعضهم يغفل عن هذا مقابل اقتناص مصلحته واقتضاء حاجته، وهؤلاء الأساتذة الرعاة فئة قليلة لا بد منها لكي يبقى الصراع بين الخير والشر إلى أن تقوم الساعة، وهنا يبرز الدور الوظيفي للإشراف الرشيد والذي يتمثل في التلقي والإستيعاب والإستثمار، والأستاذ الراعي والمشرف الرشيد من أصحاب القلوب الواعية يتصف بشخصية إجتماعية إنسانية جذابة، ومتواضعة وأخلاقية، وبالقدرة علي توضيح أفكاره وإيصالها لطلبته، والإيمان بقدراته على إحداث تغيير إيجابي لطلابه، والإنتماء عن قناعة للمؤسسة التي يعمل فيها، والإيمان والإسهام في خدمة المجتمع، والتمتع بالصبر والحكمة والموضوعية، والقدرة علي إثارة الدافعية للإنجاز، والانفتاح علي آراء الآخرين وعدم التعصب لأفكاره.

ومن خلال عمل الكاتب تبين أن إتاحة الحرية للطالب أن يعبر وينقد ويحاور، وعدم وضعه في قالب جاهز حتى لو كان هذا القالب هو قالب تفكير الأستاذ وقيمه الخاصة.

فالجامعة ليست من المهام الموكلة إليها صناعة قوالب، وإنما تربية عقول تتأمل وتتفكر، تنمو وتزدهر، تتطور وترتقي، تنشر الحضارة وتتوغل في علوم الأرض وعلوم السماء ولا ننسى أن الأستاذية الراعية ينبغي أن تتصف أيضاً بجملة من الحلقات على النحو التالي:

- تقبل القصور العلمي في طلابه والصبر في إصلاحه ، والإتصاف بالكرم من أهم الصفات التي تؤلف القلوب بين أصحاب التنشئة الإجتماعية الراقية الفاعلة، لا للتنشئة التي تربت علي الحقد البيني والكراهية المطبوعة، وهذا البند أساس عظيم لمنظومة واسعة من الأخلاق.
- التحلي بالتواضع وهي الحلقة الذهبية في سلسلة مواصفات الإشراف الرشيد.

- أن يلمس فيه طلابه والمحيطين به حب وقوفه بجانبهم في وقت الشدائد، واحترام وجهة نظرهم، واستخدام روح المودة في معاملتهم، والاقتراب من اهتماماتهم الشخصية، وكسر حاجز التعامل النفسي، وتوفير مناخ يشعرهم فيه بأنهم ينتمون إلى مشرف رشيد يقدرهم.

هذا كله يجعل الطالب يشعر بروح معنوية عالية، ودافعية للإنجاز، ويثير روح المنافسة في غير اغترار أو حسد للآخرين، وفي هذا المعنى يقول الإمام علي رضي الله عنه: (كنا نلوذ برسول الله صلى الله عليه وسلم إذا احُمرت الحدق، واشتدت البأساء)..

وفي هذا الصدد أقدم في هذا المقال بعض جوانب السلوك الفاضل الذي ينبغي أن يتحلى به الأستاذ الراعي، والمشرف الواعي! فأحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم فطالما أستعبد الإنسان إحسان .. وسيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم مليئة بالنماذج الوضاءة: من تسامحه مع الأعرابي الذي أغلظ في القول، وتسامحه مع أهل مكة يوم الفتح، والتحلي بالشجاعة في نقد الذات، ويعني ذلك الرجوع إلى الحق متي استبان الخطأ في القول أو العمل أو فيهما معاً.

كان المصطفى صلى الله عليه وسلم يحترم محدثه صغيراً كان أم كبيراً، إذا صافح أحداً لا يبادر بسحب يده، كان يشارك أصحابه الأعمال ولا يتعالى ولا يميز نفسه.

فهناك أساتذة يرعون طلابهم فقط بالجانب العلمي وهذا يمثل هدف خاص إستاتيكي المعنى، وقد ينظر البعض منهم أنهم حصلوا على العلم كله وإن لم يتحدثوا بهذا، ولكن الذاتية تبرز في حواراتهم، وما يكمن بالداخل يظهر على المحيطين بكل تلقائية (يرضونكم بأفواههم وتأبى قلوبهم).

وأساتذة يرعون الجانب العلمي مع عدم إهمال الجانب الإنساني ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدٗى مِّن رَّبِّهِمۡۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ﴾ وهؤلاء أكثر قدرة على إحتضان متلقي الرعاية Mentee وإستيعابهم بأخطائهم وزلاتهم وتحويل جانبي التلقي والاستيعاب إلى نافذة للاستثمار.

وهذا هو قمة أهداف التربية فالإستثمار في الإنسان هو الأبقى والأصلح ويتحقق فيه التقوى والإيمان بالفعل لا بالكلام، وهؤلاء يمثلون الدور الهام للأب والقرين ويمكن أن نطلق عليهم النمذجة Modeling في العطاء والسلوك، وهؤلاء هم محل النقد من الفريق الأول، لأنهم ينظرون إلى الذاتية على أنها التقدمية، ودائرية العطاء هي الرجعية.

ونستشهد بقول الله تعالى ﴿ وَرَبَطْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ ﴾ أي قويناها على قول الحق، وخير العطاء، ومجتمعية الانتماء، فكل فرد منا إنما هو لبنة في بناء صرح الأمة الشامخ وخيط قوي في نسيجها المحكم المترابط، وسلامة المجتمع تعتمد بالدرجة الأولى على سلامة فكر أفراده من الصالحين.

فالعلاقة بينهما علاقة عضوية وينبغي أن نسترشد بها في علاقتنا مع الآخر، وكلمة الآخر يعنى بها أنماطاً وأشكالاً كثيرة من الدوائر الاجتماعية التي يرتبط بها الفرد في حياته بصورة من الصور أو بشكل من الأشكال.

والاسترشاد هنا بقول المصطفى صلى الله عليه وسلم: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد، إذ اشتكي منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)، ولن نصل إلى هذا إلا إذا صلحت المضغة عندئذ تصبح القلوب الواعية أساس للأستاذية الراعية.

وهنا نقدم للمجتمع شخصية أستاذ راعٍ له طريق واضح المعالم حتى وإن كان مليئاً بالعقبات، ويتمتع بروح الاستقلال، والثقة بالذات والتمسك باتجاه له بداية وله غاية.

العلاج بالقرآن الكريم

نحو "استراتيجية لتغيير" المفاهيم

اتصلت بي إحدى المحطات الفضائية لعمل ندوة حول السمات الشخصية للمشعوذين والدجالين ومخاوي الجن، فوجئنا بأنهم قد استضافوا الروحاني "فلان" واللقاء يُبثُ على الهواء مباشرةً تحت عنوان (كيفية خروج الجن من جسم الإنسان) وقدرة هذا الروحاني الخارقة للعادة في خروج الجن من جسم الإنسان!!

بدأت الندوة بكلمة كاتب هذا المقال "بسم الله الذي لا يضر مع اسمه شيء في الأرض ولا في السماء وهو السميع العليم..... والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين.......

فالعلاج بالقرآن بهدف التكسب والارتزاق أمر مرفوض ليس من اختصاصنا... لأنه من وجهة نظرنا هدف دنيوي مادي بحت، والأهم هو أن القرآن نفسه علاج.... "ألا بذكر الله تطمئن القلوب".

وإذا كان التوجه هو العمل وإتباع ما جاء بكتاب الله الكريم فهذا في حد ذاته هدف يحقق رساله رب العزة من خلق الإنسان في أحسن تقويم وجعله خليفته لتعمير وإعمار الأرض، وبدأ "الروحاني" بالحديث عن قدرته في إخراج الجن من جسم الإنسان، وانهالت الاتصالات التليفونية عليه، وقد سار البرنامج على وتيرة واحدة استشعرنا معها أن مقدم البرنامج يروّج لفكر خاص ليس الهدف منه بناء حوار للخروج بتوصيات تنفع المشاهدين، وهذه هي الرسالة الإعلامية تهدف إلى التوعية من هذه الأفكار الخاطئة، والارتقاء بالروحانيات وقيم العمل فى إطار من الخلق الكريم والمعرفة البناءة وصولاً إلى الحكمة واليقين بقدرة الإنسان على تحقيق الهدف من خلقه بعيداً عن الإيمان بقدرة الجن وسيطرته على الإنسان والحد من قدرته في تعمير الأرض وعبادة الرب، وعدم تبني فكرة أن الجن قادر على النفع والضرر، وأن البعض يدعي بأنه قادر على تسخير الجن لأمراض الناس أو نفعهم.

وهنا نقف في وجه هذا التيار معلنين بالإيمان أن الله وحده هو النافع والضار، وأن الجن ليس لهم سلطان على الإنسان وكل من يدعي بأنه قادرعلى إخراج الجن من جسم الإنسان ما هو إلا في ضلال مبين، وهذا ما روج إليه رئيس المحطة الفضائية المستضيفة، حيث قال إن الله قد اختار هذا الروحاني ليشفي الناس وليكسب عيشه بطريق الحلال وهو أفضل - أي الروحاني - من أولئك الذين يكسبون عيشهم بطرق غير مشروعة وكأن هذا المثقف المحترم يدعو الناس من خلال قناته الفضائية إلى تبني فكر من يدعون بقدرتهم على إخراج الجن من جسم الإنسان، ولاحقاً تبرع هذا الشخص بعلاج أربع حالات على حساب القناة عند هذا الروحاني، ألا يعلم المتبرع بأن الجن مخلوق ضعيف لا يتعدى ذكاؤه ذكاء طفل عمره ستة سنوات وأن الجان كذلك يخافون ويرتعدون من الإنس، ألا يعلم سيادته بأن الإيمان بهذا دعوة إلى الجاهلية الأولى التى لم تكن تؤمن بالكتب السماوية والتي كانت لهم آمالهم التي يسعون إلى تحقيقها، وكانت لديهم ظواهر فى الكون لا يفهمونها ويبحثون عن تفسيرات لها، ولديهم أمراض لا يعرفون أسرارها فكانوا يردون ذلك إلى قدرة الجن بسبب إيمانهم المطلق بالسحر وقدرة الجن على عمل المستحيل فقد كانوا يمتلكون أعلى معدلات القدرة على التخيل واشتهروا بقصص الأساطير حيث كانوا يهوون إلى وادي "عبقر" ويتخيلون ما يحلو لهم فيبرز لدى كل منهم خيالات خاصة يتسامرون بها وينسجون منها ما يجعلهم يؤمنون بما يتخيلون، ولذلك كان أكثرهم قدرة على التخيل يطلقون عليه لقب عبقري، والتخيل فى حد ذاته هو أحد مكونات التفكير الإبداعى وهو هدف أسمى للتربية فى مؤسساتنا ومقرراتنا التربوية وهناك فرق شاسع بين التخيل فى الجاهلية والتخيل لدى البعض منا الآن فالتخيل فى الجاهلية كان تخيلاً مبرراً ومفسراً لأشياء يبحثون عن تفسيرات لها أما التخيل اليوم لدى فئة من الناس هو تخيل مرضى ويقودهم للبحث عن الدجل والشعوذة ويبحثون عن عبقري يخرج الجن من أجسامهم وكأن جسم الإنسان بيت خواء يدخله الجن ليسكن فيه.

الجن يا سادة لا يدخل جسم أحد من البشر ولكنه يمس بنى آدم الخاوى قلبه من ذكر الله ويوسوس له، يا سادة نؤمن بأن الله قد خلق الجن ولكنه ليس إيمان

يقود إلى الإعتقاد بأن الجن ينفع أويضر قال تعالى: ﴿ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ وَلَقَدْ عَلِمُوا۟ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا۟ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴿١٠٢﴾ ﴾ (سورة البقرة: 102).

ولنعلم بأن الله قد نعت من يؤمن بقدرة الجن على النفع والضرر بالكفر والعياذ بالله تعالى، وتذكر قوله تعالى: ﴿ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ أَنتَ وَلِيُّنَا مِن دُونِهِم ۖ بَلْ كَانُوا۟ يَعْبُدُونَ ٱلْجِنَّ ۖ أَكْثَرُهُم بِهِم مُّؤْمِنُونَ ﴿٤١﴾ ﴾ (سورة سبأ :41) نعم ذكر الجن في الكتب السماوية، وبين القرآن الكريم أن الله سبحانه وتعالى سخرهم لسيدنا سليمان، ولقد أراد الله بالإنسان التكريم والنضج والتقدم والرشاد لتحقيق خلافته في الأرض فحجب الجن عن الإنس وكانت الأديان السماوية نقطة تحول تدريجية من اللامعرفة واللا وعي إلى التدرج المعرفي وتسلسل الوعي... وعلم آدم الأسماء كلها و كلما ازداد اليقين لدى الإنسان تفوق بقدراته على الجن تأمل قوله تعالى: ﴿ قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ ٱلْجِنِّ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَ ۖ وَإِنِّى عَلَيْهِ لَقَوِىٌّ أَمِينٌ ﴿٣٩﴾ قَالَ ٱلَّذِى عِندَهُۥ عِلْمٌ مِّنَ ٱلْكِتَٰبِ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ ﴾ (سورة النمل: 39-40).

وهنا يكمن جمال الاستناد إلى العلم فالذي لديه علم من الكتاب استطاع بقدره الله أن ينفذ في الحال، ووجد سليمان عرش بلقيس أمامه قبل أن يرتد إليه طرفه ويغلب على تخصصي، حيث أؤكد هنا كلمة التعلم وما تحويه من مهارات، وحيث يحمل ذلك البعد الأعمق من التغيير المرتبط بالسلوك العام ويهدف إلى الوعي الفكري الدائم الذي يجعل الإنسان إنساناً منطقياً واعياً في كل أمور حياته، إنساناً منهجياً، لا يقوم بعمل إلا ضمن وعي و تفكير وخطة، فالعلم يجعل الإنسان في تواضع وصفاء ونقاء وعطاء حيث يتحقق بمجاهدة النفس وصفائها عبر رحلة جهاد طويلة في مسيرة الحياة بما فيها من صراع بين الخير والشر والروح والمادة والنفس والجسد، ولاكتساب درجات عليا من الصحة النفسية، التي يذوب فيها الصفاء، والمعبأ بالطاقة الروحية حيث يستشعر المتسامي النور الإلهي وكل ذلك ينطبق على الذين جاهدوا في العلم.

وذلك لأن الله تعالى قال في حديثه القدسي: " لا يزال عبدي يتقرب إليّ بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته كنت سمعه الذي يسمع به، و بصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يسعى بها حتى يصير عبداً ربانياً... ولئن استعاذ بي لأعيذنه ولئن سألني لأعطينه." وكل ذلك بعد ترقيته في درجات العلم وهذا ما انطبق على سيدنا سليمان حيث كان التسخير بأمر من يقول للشيء كن فيكون.

فمن ذا الذي أطلق عليهم لقب الروحاني. وإلى أي معايير إستند إليها في حكمه هذا وأين الروحية في اختياره كما يقول البعض ليسُخر له الجن ويريد أن تنطبق عليه الآيه الكريمة: ﴿ وَمِنَ ٱلْجِنِّ مَن يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِۦ ۖ وَمَن يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١٢﴾ ﴾ (سورة سبأ: 12).

أرجو أن يعلم هؤلاء أن هذه الخصوصية كانت لسيدنا سليمان دون سواه، وقد ثبت أن التسخير كان لأعمال ليست مستحيلة على الإنسان، بل إن الإنسان قد أبدع فيها الكثير حيث ورد في سورة سبأ (آيه :13) ﴿ يَعْمَلُونَ لَهُۥ مَا يَشَآءُ مِن مَّحَٰرِيبَ وَتَمَٰثِيلَ وَجِفَانٍ كَٱلْجَوَابِ ... ٱلشَّكُورُ ﴿١٣﴾ ﴾ وأسوق للقارئ دليلاً على ضعف الجن وصغره وقلة حيلته وعدم التهويل لقدراته وتفوق الإنسان عليه، وعدم قدرة أحد من البشر على تسخيره فوق مشيئة الله في قولة تعالى: ﴿ فَلَمَّا قَضَيْنَا عَلَيْهِ ٱلْمَوْتَ مَا دَلَّهُمْ عَلَىٰ مَوْتِهِۦٓ إِلَّا دَآبَّةُ ٱلْأَرْضِ تَأْكُلُ مِنسَأَتَهُۥ ۖ فَلَمَّا خَرَّ تَبَيَّنَتِ ٱلْجِنُّ أَن لَّوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ٱلْغَيْبَ مَا لَبِثُوا۟ فِى ٱلْعَذَابِ ٱلْمُهِينِ ﴿١٤﴾ ﴾ (سورة سبأ: 14).

وقد جاء في الندوة إقرارمن الروحاني بزواج الجن من الإنس وللرد علي ذلك نستشهد بما جاء في الكتاب الكريم: ﴿ وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ قَدِ ٱسْتَكْثَرْتُم مِّنَ ٱلْإِنسِ ۖ وَقَالَ أَوْلِيَآؤُهُم مِّنَ ٱلْإِنسِ رَبَّنَا ٱسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَآ أَجَلَنَا ٱلَّذِىٓ أَجَّلْتَ لَنَا ۚ قَالَ ٱلنَّارُ مَثْوَىٰكُمْ خَٰلِدِينَ فِيهَآ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ (سورة الأنعام: 128)

وكل من تسوّل له نفسه هذا فهو مريض نفسياً ويمتلك سفهاً عقلياً يقول تبارك وتعالى: ﴿ وَأَنَّهُۥ كَانَ رِجَالٌ مِّنَ ٱلْإِنسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِّنَ ٱلْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقًا ﴿٦﴾ ﴾ (سورة الجن :6) فإذا ما أصاب الواحد منا مرض نفسي أوغير نفسي إما أن يلجأ إلى الله أوأن يلجأ إلى من يدّعون بأنهم قادرون على إخراج الجن " فزادوهم رهقاً".

وكل من يبتعد عن طاعة الله يجعل للجن مجالاً للوسوسة في نفسه، وكل من يدعي على الله من إنس أو جن أن باستطاعته أن يضر أحد أو ينفعه فهو قد حقق التعريف الإجرائي لكلمة (السفيه).

ومن المفاهيم الخاطئة التي يستخدمها و يرددها هؤلاء هو الخلط عن عمد أودون عمد، فإن كان على قصد فهذا هو الجهل بعينه و إذا كان عن غير عمد فهذا هو الشعوذة والانتهازية لمتاعب الناس واستغلال همومهم للكسب المادي أو الشهرة من وجهة نظرهم.

وهنا يحضرني حديث المصطفى صلى الله عليه و سلم "إن من عباد الله عباداً ليسوا بأنبياء" يغبطهم الأنبياء و الشهداء، قيل: من هم يارسول الله؟ لعلنا نحبهم، قال: "هم قوم تحابوا بنور الله من غير أرحام ولا أنساب، وجوههم نور على منابر من نور لا يخافون إذا خاف الناس، و لا يحزنون إذا حزن الناس"، ثم قرأ ﴿أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٢﴾﴾ (سورة يونس :62).

ومصير الإنسان هنا مرتبط بمصير من يحبهم ويتعلق بهم ويرتبط بهم برباط اجتماعي في الدنيا و يعمل بعملهم ويبذل من أجلهم.. فإذا كان الفرد منا يؤمن بأن بالقرآن يشفي الصدور ويعالج الهموم ويذهب الحزن حين قرأته والتدبر في معانيه.. ولا يستخدم الشعوذة والأعمال والسحر، ولا يؤمن بها ولا يكتسب من ورائها الأموال استغلالاً لأوجاع الناس فهؤلاء ينطبق عليهم بإذن الله الحديث القدسي الشريف فدعوة إلى الإخلاص في كافة الأعمال ابتغاء مرضاة الله والإخلاص هو تجريد الإحساس عن معاملة الناس.

بمعني أنه ينبغي على كل من يرتقي في العلم درجة أن ينفع به أهله ومن حوله دون انتظار رد الفعل أي افعل وافعل، فمن يبتغي الإخلاص عليه أن يقدم دون النظر للمقابل ولنبتعد عن وسوسة النفس، ووسوسة الشيطان ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِۦ نَفْسُهُۥ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ ٱلْوَرِيدِ ﴿١٦﴾﴾ سورة ق، وقوله تعالى: ﴿ فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ ٱلشَّيْطَٰنُ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَىٰ شَجَرَةِ ٱلْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَىٰ ﴿١٢٠﴾﴾ (سورة طه).

وينبغي أن نتبع الطريق القويم حتى نشعر بالسعادة والأمان المتمثل في قوله تعالى: ﴿وَأَنَّا لَمَّا سَمِعْنَا ٱلْهُدَىٰٓ ءَامَنَّا بِهِۦ فَمَن يُؤْمِنۢ بِرَبِّهِۦ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا ﴿١٣﴾﴾ (سورة الجن: 13) وهنا يتبين الوصول إلى درجة اليقين فهي المحصلة النهائية إلى التميز والعيشة الراضية وينال بها الإنسان كل السعادة والرضى بما لديه، فباليقين يذهب عنا السفه وخفة العقل وضحالة الفكر ونصل إلى الاطمئنان "ألا بذكر الله تطمئن القلوب".

وأدعو من هذا المنبر الجائرين المكابرين الذين ما زالوا يدّعون على الله الكذب والافتراء ويدعون أن بقدراتهم تسخير الجن وأولئك الذين يعتقدون بهم ويحفزونهم للبحث عن علاج فقد قال الله فيهم: ﴿وَأَمَّا ٱلْقَٰسِطُونَ فَكَانُوا۟ لِجَهَنَّمَ حَطَبًا ﴿١٥﴾﴾ (سورة الجن: 15) ونذكر بأن العلم نور وصاحب العلم في الدارين مرحوم... ولنعلم أن بزوغ عصر العلم بدأ من هذه الأمة فلدينا أطباء درسوا وتعلموا وبحثوا وما زالو يبحثون عن الدواء لكل داء مصداقاً لقول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: (تداووا عباد الله فإن لكل داء دواء) والطبيب النفسي أو المعالج النفسي عندما ينغمس في البحث العلمي ويقرأ في التسامي الروحي تنكشف أمامه طرق للعلاج النفسي ربما تكون أكثر ملاءمة وفعالية في مجتمعاتنا المتدينة سواء في إطار العلاج السلوكي أو إطار العلاج التحليلي، وتفهم فعلاقة الجانب الروحي بالمريض وما بها من طرح Transference واستبصار Insight لتحقيق التطهير النفسي catharsis وعلاج الوسواس الخناس obsession يمكن أن تستثير لدى المعالج الجانبين الانفعالي والسلوكي، ويتوافر له إدراك أوسع يعينه على العلاج الشافي بإذن الله، والتسامي خبرة نفسية تشترك فيها كل الأديان ويمكن استثمار هذه الخبرة في فهم وعلاج كثير من المرضى من مختلف الأديان طالما كان المريض متسامحاً ومخلصاً في توجهه إلى الله الواحد الأحد.

وأخيراً نداء لكل المتخصصين والخبراء والمهتمين وأولياء الأمور لتبني القاعدة العلمية القوية لبناء مجتمع الحضارة والإنسانية حيث هذه دعوة إلى الثلاثية الذهبية والمتمثلة في البحث العلمي، والتقنية وعلم الجينات، والإيمان.

ولكل قارئ أقول: احرص على ما ينفعك، و إذا استعنت فاستعن بالله وهذه دعوة لتنقية النفس من الأفكار الخاطئة ولنبدأ بتبني استراتيجية التغيير، والتغيير هنا هو البحث في ذات كل واحد منا عن الأفضل فكل منا لديه جوانب تميز وقوى فريدة علينا اكتشافها متمثلة في إستعدادات فطرية لم يحرم منها أحد فهي داخلك تتطلع إلى الاستثارة والتنمية.

وهنا يكون تقدير الذات إيجابياً مبتعدين عن تأكيد الذات السالب low self steam، فنحب ما حولنا وصولاً للإبداع والاستمتاع بجوانب الحياة وليتبنى كل منا التغيير الذي يريد أن يراه في الحياة ولنعمل بإخلاص فالحياة فيها ما يحب وما نستطيع استثماره لتحقيق رسالة الخالق فينا ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾.

وينبغي أن يسود التفاؤل لدى جميع المتعاملين مع ذوي الإعاقات، والاضطرابات النفسية لطرق معالجة هذه الحالات وشتان ما بين علاج الماضي وعلاج اليوم، ونحن هنا لسنا بصدد الدخول فيما كان يحدث، ولكن أطرح جملة من الأسئلة تباينت الإجابات ووجهات النظر فيها ألا وهي:

- هل يجوز إعدام الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية؟
- هل يجوز التخلص منهم تحت ما يسمى بالموت الرحيم؟
- هل يجوز حبسهم داخل الجدران الأربعة؟
- هل هم فئة تختلف عن بقية البشر؟

راعِ عزيزي القارئ الفرق بين الاختلاف والتماثل، فنحن مختلفان لا متماثلان.

من خلال المنطلقات الواردة ناقش فكرة للتصور التربوي بالاستعانة بالنقاط التالية:

- التوكل على الله والرضا والتسليم لجلاله.
- الأمثال الشعبية والحكايات والمعتقدات الخاطئة عن الإعاقة.
- الوعي الأسري عن الإعاقة.

- الابتلاء من منظور الأديان وعلاقته بالإعاقة.
- الإساءة الوجدانية والإهمال المجتمعي.

من خلال ذلك ضع جملة من الأهداف، والمرتكزات، والمتطلبات التي يمكن من منطلقها وضع استراتيجية لمواجهة الإعاقة بمختلف المستويات المتعلقة بها.

التربية الخاصة
بين الرقي في التشريع والجودة في التنفيذ

بمناسبة اليوم العالمي للمعاق تمثل التربية الخاصة شغلنا الشاغل، ومهما قدمنا من أبحاث ودراسات وندوات ومحاضرات ومؤتمرات وملتقيات سيبقى الارتقاء بتنفيذ إجراءات التربية الخاصة هو قبلتنا المجتمعية الأولى، لأن المجتمع الذي لا تتوافر فيه مفاهيم وقيم التربية الخاصة هومجتمع يعيش في ظلمات الجهل والتخلف ويدعي البعض بأنها هي الحضارة التي هي في نظر البعض تعد مظهراً من مظاهر اللباس والعمران وطرق عيش الإنسان وإن كانت مؤشرات على الارتقاء بالإنسان إلى حد ما ولكن الأهم هو حضارية السلوك تحقيقاً لرسالة رب العرش والسماء بتكريم الإنسان بمختلف فئاته وتباين قدراته ومهاراته في إطار مبادئ علم النفس الفارقي، وعملاً بمبدأ كل خلق لما هو ميسر له.

فحضارية المجتمعات تقاس بمدى الاهتمام بالفروق الفردية لأفرادها. وعندما تتوافر مفاهيم التربية الخاصة نستطيع القول بأن المجتمع قادر على النهوض بمشاريع الحياة وفي مقدمتها المشاريع التنموية.

وفي نظرة موضوعية لما يحدث في بعض مراكز ومؤسسات التربية الخاصة فى عالمنا العربي فإن المنصف ليس بحاجة إلى أجهزة كشف ليرى واقع الفوضى في استراتيجية التنمية المنشودة في ظل غياب آليات المتابعة والرقابة وأثرية السياسات في مجال الطفولة وعلى وجه الخصوص طفولة أولو الفضل أو الطفولة الملائكية أو الطفولة المميزة أو طفولة ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعاقين كما يحلو للبعض أن يسمي هذه الفئات، وقد يرجع هذا إلى نقص الكفاءات الإدارية والمهنية في التخطيط ورسم سياسات التربية الخاصة وعدم تناسب الأولويات مع الموارد المتاحة، واستبعاد الأجهزة الرقابية الحيادية الفاعلة من مهام التطوير والارتقاء والتحكم بهذه السياسات والمراجعة المستمرة لمستجدات العمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهميش

الموارد الذاتية بكل امكاناتها وعلى اختلاف أشكالها وأن عدم الاهتمام والابتعاد أميالاً عن مفهوم الجودة تظهر جلياً للمراقب والمهتم من خلال عدم وضوح الرؤية وكيفية تقديم الخدمات التربوية والعلاجية فلا هي مجانية حكومية، ولا هي خاصه بالمستوى المطلوب، الأمر الذي يدفع المرء إلى عزل الأبناء أصحاب الاهتمام والرعاية الخاصة وحبسهم داخل البيوت.

فاللوائح والقوانين في معظم البلدان العربية ما زالت عاجزة عن ضمان حصول الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة على حقوقهم التربوية والعلاجية وتقديم الخدمات التمويه لهم لإشعارهم بالإنسانية في إطار مجتمعيه رحيمة راقية، هذا فضلاً عن ضبابية تنفيذ الأنظمة التربوية والعلاجية حيث غابت شروط القبول في مدارس التربية الفكرية على وجه التحديد وإن كانت موجودة. كما غابت الأحقية في المتابعة الصحية والاستراتيجيات التعليمية التعلمية، كما غابت الأجهزة المعينة لتعليم المكفوفين وبتر النظام التعليمي للصم من بعد المرحلة الأساسية كأننا نقول لهذه الفئات كفاية عليكم إحساسكم بأنكم كنتم في مدارس، علماً بأن كاتب هذا المقال شارك في ندوة على مدار ساعتين على قناة الجزيرة وكان الحضور فيها أفراد من الصم واصلوا دراساتهم وحصلوا على دراسات العليا وقد تبين من خلال الحوار أنهم يمتلكون قدرات عقلية متميزة ويعبرون عن حاجاتهم بموضوعية وعقلانية أبهرت الحاضرين والمشاهدين وهنا تبرز المشكلة الأكثر عمقاً وهي تهميش النظام الإداري والتنفيذي لهذه الفئة من البشر وعدم وجود آليه لضمان الجودة وتوفر الموثوقيه بالفعل، ومن هذا المنطلق أوجه نداء إلى المخططين لسياسات الإرتقاء بذوى الإحتياجات الخاصة أن نغير ما إتصفنا به من أننا من أصحاب النفس القصير والتخطيط السنتمترى إلى أصحاب النفس الطويل والسياسات المستقبلية للأجيال القادمة.

وعلى الرغم من أن لدينا مؤسسات ومراكز للتربية الخاصة، ونظرياً لدينا أخصائيين في التربية الخاصة ومنهم كفاءات على قدر كبير من التميز، وفعلياً تم وضع التشريع الراقي في التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة ولكن ما نراه على أرض الواقع أن بعض مراكز التربيه الخاصه قامت بتوظيف من يدعون التخصصية واتجهت

إلى نظام تجاري يقوم على استقطاب الحالات دون أدنى عطاء تربوي مناسب ودون خطط تعليميه فردية، وفي هذا تتحقق قاعده - فاقد الشيء لا يعطيه - وتحولت هذه المراكز إلى نظام يهدف إلى الربحية في المقام الأول، والإيواء في المقام الثاني ومع الأسف الشديد نجد أن بعض أولياء الأمور يشاركون في تدعيم الإيوائية وهنا نطرح تساؤلا مضمونه: هل أولياء الأمور يشاركون في تدعيم الإيوائية عن قصد أم عن عدم العلم والعلم؟! أعتقد أنه يجب على التربويين والمتخصصين إيضاح هذا الأمر بأن هناك فرق بين الإيوائية والتنموية.

فهدف المراكز يجب أن يكون هدفاً تنموياً وليس إيوائياً، فالمنحى الذي يأخذه بعض أولياء الأمور و هم في غفلة منه هو وضع فلذات أكبادهم في مراكز الإيواء لراحة نفوسهم بعض الوقت وهنا وضعوا أنفسهم في مكمن الغش في الأمانة، وتخلوا عن الرعاية متناسين أن كل راعٍ مسؤول عن رعيته وقد نلتمس لهم العذر لأنهم في غياب عن المعرفة النظرية التي لا تتأتى إلا من خلال الإطلاع على ما توصلت إلية نتائج الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية في حقل ذوي الحاجات الخاصة وكذلك من خلال الرجوع إلى الكتب النوعية المتخصصة والمتابعة المتواصلة لكل ما هو جديد على شبكة المعلومات والاطلاع على التجارب العالمية في مجال الإعاقة محل الاهتمام والالتحام مع المتخصصين أصحاب رسالة التربية الخاصة لامهنة التربية الخاصة.

وعليه فإنه ينبغي مزيد من الارتقاء بالوعي المعرفي وتعديل الاتجاهات نحو قضية الإعاقة التي تعد واحدة من القضايا الإنسانية المهمة التي تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام كافة المجتمعات إذ أنها تشكل نسبة لا بأس بها من مجموع سكان العالم حيث يوجد ما يزيد عن 100 مليون شخص معاق في العالم، وقد جاء قانون الأشخاص المعاقين الأردني تتويجاً لفكر هاشمي أخلاقي عظيم لتحقيق كرامة الإنسان من خلال تشجيع مبدأ التطوعية في إطار الرعاية والتعزيز للمؤسسات المحلية والأجنبية وإنشاء المؤسسات الرسمية والهيئات التطوعية المتخصصة والتي بدأت بجمعية الحسين لذوي التحديات الحركية وجمعية الصداقة للمكفوفين وجمعية الصحة النفسية ومؤسسات العناية

بالشلل الدماغي ثم توج ذلك بالاهتمام الأكاديمي وظهور مفاهيم المدرسة الشاملة وإنشاء عدد من البرامج لإعداد العاملين المتخصصين مع المعوقين سواء على مستوى الكليات المتوسطة أو الجامعية وكل هذه المجهودات أدت إلى وضع تشريعات خاصة فكان القانون رقم (12) الذي تم إقراره 1993 ليمثل نقطة انطلاق لبلورة الفلسفة التربوية والاجتماعية تجاه الافراد المعاقين وأسرهم، وكذلك أسفرت هذه المجهودات عن وضع استراتيجية وطنية للإعاقة والعمل على تنفيذها، وإقرار الاتفاقية الدولية لحقوق الاشخاص المعاقين وصدور الإرادة الملكية السامية بالموافقة على قانون الاشخاص المعوقين رقم (31) لعام 2001.

وهنا أبارك للمملكة الأردنية الهاشمية الخطوة الرائدة بإنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين، والتي تعد خطوة حضارية راقية متقدمة على كثير من البلاد حولنا لأننا في الواقع بحاجة للكفاءات الإدارية التنفيذية المتخصصة في إدارة السياسات التربوية العلاجية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، بقدر حاجتنا إلى تدريس قانون المعوقين الأخير والذي أعلنه رائد التربيه الخاصه والذي يعد بحق في مقدمة رواد التربية الخاصة صاحب السمو الأمير رعد بن زيد كبير الأمناء رئيس المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في إطار التوجهات التنموية الحضارية للقيادة الهاشمية الشابة الممثلة في جلالة الملك المعظم الذي كرم عالمياً بحصوله على جائزة روزفلت لأفضل دولة تعمل في تنمية ذوي الحاجات الخاصة، إذ إن التشريعات التي أقرت في المملكة ذات أولويات حقيقية تحتاج إلى كفاءات لرصد الضوابط والمتابعة لها وبقدرالحاجة إلى ضمان التعليم والعلاج والحاجة إلى الاستفادة التربوية والعلاجية بأنماطها المتباينة. كل هذا من خلال توظيف الدراسات والأبحاث التي تجري في مجال التربية الخاصة والتي يحمل درجاتها العلمية أكثر من سبعين باحثاً انتشروا في مؤسسات التربية الخاصة في الوطن العربي، وقد تميزوا بالعطاء والمنهجية العلمية وهم خريجو الدراسات العليا التخصصية في مجال التربية الخاصة والتي كان للأردن قصب السبق في اتخاذ قرار إنشاء جامعة دراسات عليا في مجال التربية الخاصة فأصبح حملة

الدكتوراه في التربية الخاصة هم مشاعل عطاء سيما أن برامج هذه الجامعة تمكنت من صهر الخبرات العملية مع المعرفة النظرية في بوتقة واحدة انعكست على أداء خريجيها تميزاً واحترافاً فأصبح لدينا الآن حملة الدكتوراه في التربية الخاصة نفتخر بهم كمؤسسات تعليمية لأنهم أصبحوا منارة في التخطيط ووضع البرامج التربوية والعلاجية في كافه الأقطار العربية، وهذا بحد ذاته مفخرة للعملية التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية، وهنا أهنئ هيئة اعتماد ومؤسسات التعليم العالي ومجلس التعليم العالي في إطار وزارة علمية تدار بحكمة وارتقاء لهذا البلد المعطاء واحة الجودة والعطاء ومن منطلق الإنسان أغلى ما نملك بما حققه هؤلاء الخريجون من سمعة طيبة وعلمية فائقة وهم يشرفوننا بالعمل الجاد فى مختلف الجامعات ومستشاري وزارات في المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان وليبيا والكويت والإمارات والبحرين، فكانوا خير من حمل الرسالة، فالرساله أمانة، وصاحب المهنه الناجح هو صاحب الرساله المؤمن المتميز والذي يعطي بلا حساب ومن حسن الطالع أن جسور التواصل مستمرة مع أعضاء هيئة التدريس في الاستشارات والأبحاث لإحداث التنمية الحقيقية، فجذور التواصل الأكاديمي ممتدة وهذا في حد ذاته بؤرة العطاء والارتقاء المجتمعي لتحقيق رسالة الجامعة لخدمة المجتمع وأجدني متفائلاً لمزيد من الارتقاء في ظل السياسات الحكيمة التي تدار بها هذه المؤسسات في إطار نظام يرتقي بكل المراحل حتى يصل إلى تكريم الإنسان وتأمينه من الجوع والخوف فحق علينا القول فليشكروا رب هذا البيت.

وأقول إننا بقدر حاجتنا لتأمين هؤلاء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة من الجوع فإننا بحاجة إلى البطاقة التعليمية والتأهيلية والعلاجية لذوي الحاجات الخاصة وأسرهم بذات القدر من الأهمية، واستمراراً للمشروع الوطني للإرتقاء بالإنسانية ورفع مستوى الأداء والخدمات المقدمة لهذة الفئات تم إنشاء المركز الوطني الشامل لتشخيص الإعاقات والسجل الوطني للإعاقة والتدريب المهني في التأهيل والتشغيل والتعليم بمختلف مراكز التأهيل الشامل لتقدم المعينات والأدوات وتلبية احتياجات أسر هذة الفئات مجاناً والتوسع في اعتماد المؤسسات والمراكز التي تقدم خدماتها مع ضبط

جودة هذة الخدمات والبرامج المقدمة تبعاً للنوعية، مع تشجيع الأنشطة والمشاريع ودعمها وهذا كله بهدف إيجاد بيئة آمنة يتمتع فيها الأشخاص المعوقين بحياة كريمة ومستدامة تحقق لهم مشاركة فاعلة قائمة على الإنصاف والإحترام مما يدعم الأمن الاجتماعي وهو مطلب رئيسي لأية تنمية إنسانية مستدامة، وهذا ما أكده الخطاب الملكي السامي محفزاً على تكاملية الأداء وفعالية العمل وطلاقة العطاء ومرونة التنفيذ مع العصف الذهني للإتيان بأصالة الأفكار القابلة للعمل، فعلى هداه يتحقق الأمل، وعلينا أن نعي جيداً بأن التصدى للعمل العام هو تكليف لا تشريف إذا أردنا أن نخلص العطاء لرضى رب العرش والسماء، وفي هذا الإطار بكل تأكيد سيتحقق الرخاء، وفي نهاية المقال أناشد مجاس الأمة ضمير الأمة بإنشاء لجنة لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هنا تأتي أهمية هذا القرار لمزيد من التفكير في استراتيجيات رسمية وشعبية فعالة لمزيد من المواجهة وللتفكير في القوى التى عليها أن تقود الحملة من أجل الوقاية والتدخل المبكر وصولاً إلى تحسين نوعية الحياة آملين بيئة خالية من الإعاقة، والحق الحق أقول إن الإنسان في الأردن أغلى ما نملك، فالجميع يعمل من أجل مستقبل أفضل للأجيال القادمة.

التدخل المبكر

اعتبارات تنظيمية في تخطيط برامجه وتقديم خدماته

المقدمة :

يعتبر التدخل المبكر EARLY INTERVENTION أحد أهم السمات والأبعاد البارزة والأساسية في رعاية وخدمة ذوي الإعاقات. وذلك لأهمية التدخل في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة بشكل مبكر وفاعل وبأسلوب مُخطط ومتسلسل ومترابط لهذه الفئات. لأن الكشف المبكر ومن ثم التدخل المبكر له مبرراته القوية في هذه المرحلة الحاسمة من عمر الطفل والتي تعتبر مرحلة النمو الأساسي في تشكيل جميع مسارات النمو الجسمي والمعرفي واللغوي والاجتماعي والانفعالي على السواء، حيث إن التدخل في الوقت المناسب سيكون له أثر فاعل من جميع مسارات النمو من حيث معدله وتسلسله، وهذا دليل على مدى أهمية السنوات الأولى الخمس من عمر الطفل (المرحلة الحاسمة) والتي تزخر بفترات النمو الحرجة التي إذا استطعنا التعامل معها بشكل مخطط وصحيح ودعمناها برعاية وخدمات فاعله سنكون أكثر قدرة على تجنيبهم عوامل الخطر ما أمكن، وبذلك يصبحون أكثر كفاءة وقدرة وأداء سواء على الجانب الجسمي أو المعرفي أو الاجتماعي والانفعالي، إضافة إلى دورالتدخل المبكر الذي خطط له من تخفيف لآثار الإعاقة أو الوقاية منها قدر الإمكان مستفيدين من التطورات العلمية والإنجازات المعرفية والتربوية في هذا المجال.

أصبحت الحاجة إلى التدخل المبكر ضرورية وماسَّة تسعى إليها جميع الدول المتقدمة دون إستثناء وتعمل على تحقيقها بشكل مخطط ومنظم وصارم وما زالت الدول النامية تسعى لها وتحاول تطويرها وتطبيقها وإن لم تصل بعد إلى تطبيقها كسياسة وطنية مُلزمة، وفي هذا الصدد يلقي الباحث الضوء على أهمية التدخل المبكر كإعتبارات تنظيمية في تخطيط برامجه وتقديم خدماته.

أولاً: التدخل المبكر (المفهوم - الفلسفة - الأهداف)

- **المفهوم:**

ظهرت تعاريف كثيرة لمفهوم التدخل المبكر EARLY INTERVENTION في مجال التربية الخاصة والتي أجمع معظمها على أهمية الوقاية الأولية والتحديد والكشف المبكر والخدمات. ومن هذه التعريفات:

- هو جمع الجهود التي تبذل في تحديد الأطفال المعرضين AT-RISK CHILDREN للإعاقة أو التخلف قبل وأثناء وبعد الولادة. وجهود الأخصائيين في تشخيص الأطفال ذوي الإعاقات في مرحلة الرضاعة، وتوفير الرعاية الخاصة لهم ولأسرهم في سنوات الطفولة المبكرة خاصة الخمس سنوات الأولى (مرسي، 1996).
- هو العمل الذي يتضمن تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية ونفسية وتربوية للأطفال دون السادسة من العمر والذي يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الأطفال الذين لديهم القابلية للتأخر أو الإعاقة (الخطيب، الحديدي، 1998).
- هو أن يقوم الأخصائيون بالتعامل مع مشكلة تعوق الطفل سواءً من ناحية إمكاناته في التكيف مع نفسه أو مع الآخرين من حوله، سواء في مجال الأسرة أو المدرسة أو علاقاته. بحيث يؤدي هذا التدخل إلى التغلب على المشكلة أو التقليل من آثارها السلبية لتحقيق أفضل توافق ممكن (عبد الحميد، 1999).
- هو العمل على التعرف مبكراً على الاضطرابات والإعاقات الموجودة لدى الطفل ما أمكن ومن ثم تقديم البرامج التربوية الفاعلة له والخدمات المناسبة لحالته للعمل على زيادة الكفاءة والقدرة والمهارة والتقليل قدر الإمكانات من نتائج الاضطرابات والإعاقة (HALLAHAN & KUFFMAN 91, P . 31)

- الفلسفة:

تنطلق وتتمثل فلسفة التدخل المبكر من أهمية وحساسية مرحلة الطفولة المبكرة والتي تنحصر في السنوات الخمس الأولى والتي تعتبر المرحلة الحاسمة في مراحل النمو والتطور والتي ترجع فيه التغيرات بشكل جزئي للأداء والأعمال العقلية والجسدية والنفسية وكذلك إلى التغيرات البيئية المحيطة بالطفل، ولذلك يتم التركيز كثيراً في هذه المرحلة على التغيرات للاستجابات عبر الزمن، وهو المبدأ الأورثوجيناتيكي (ORTHOGENETIC) الذي أكّد أن التطور والنمو عملية إيجابية تتعلق ببزوغ قدرات تكيفية عبر الوقت وفي كل مرحلة تليها تكون أكثر تأثيراً وفعالية وفائدة للتعامل مع العالم. وهذا ما أشار له العالم جين بياجيه (PIAGET) والذي استطاع إعطاء وصف تطور التوظيف الإدراكي بدقة عدلية.

إذاً هذه المرحلة الحاسمة التي تعتبر أساس بناء الطفل والتي لها تأثير كبير على جميع جوانب النمو من نواحي متعددة وعميقة لتعزيز النماء ومواجهة الإعاقة من جميع النواحي أو الاضطرابات يصبح فيها التدخل المبكر وبرامجه وخدماته حاجة ماسة تعمل على تجنيبهم عوامل الخطر العضوية والبيئة والنفسية وكذلك تزودهم بالخبرات التعليمية التدريبية في أبكر وقت ممكن فيساعد ذلك بشكل مباشر في تطوير نماء قدراتهم ومهاراتهم وتحسين أدائهم (**الدليل، 2003**).

إضافة لذلك فإن التدخل المبكر يصبح هنا استراتيجية ثلاثية الأبعاد (وقائية، توسطية، تعديلية): فالوقائية تتضمن جميع الجهود المبذولة للوقاية من الإعاقة وتجنبها ما أمكن، والتوسطية العلاجية وتكون من خلال برامج التدخل الطبي والتعليمي والسلوكي منذ اكتشاف الإعاقة وبذلك تجنب تدهورها والعمل على تطوير أبعاد النمو، وتعديلية تعويضية من خلال تعديل اتجاهات وإدراكات الوالدين على رعاية طفلهم والعمل على تدريبهم ومساعدتهم وإعادة تعليمهم لمساعدة أنفسهم ومساعدة طفلهم للعمل على إقحامهم في برامج وخدمات التدخل المبكر حسب قدراتهم وكفاءاتهم وبشكل منظم وضمن فريق عمل متخصص في المجالات الطبية والاجتماعية والنفسية والتربوية واللغوية (**عبد الحميد، 1999**).

- **الأهـداف:**

التدخل المبكر لجميع مستوياته وبرامجه وخدماته استثمار اجتماعي يجب أن ننظر له وندعمه ونمارسه، لأن هذا الدعم والممارسة ستعود بفوائد كثيرة على الأطفال وآبائهم على المدى القصير والطويل في ذات الوقت، حيث إن هذا التدخل يمثل فرصة ذهبية للوقاية من جميع المشكلات النمائية والتخفيف والحدّ منها واستثمار قدرات الأسرة ما أمكن وكذلك مساعدتها والتخفيف من الضغوط النفسية والاجتماعية عنها وكذلك لا يجب أن ننسى أو نتجاهل الفوائد والتأثيرات التي تعود على المجتمع والدولة من حيث زيادة مستوى الإنتاج الاقتصاد وتخفيض تكاليف العمل معهم في المراحل اللاحقة وخاصة النفقات المخصصة للرعاية الصحية والاجتماعية، وأهم الأهداف التي تسعى إليها برامج التدخل المبكر هي:

- السعي الدائم لتنفيذ البرامج الوقائية (الطبية ـ التربوية ـ الاجتماعية ـ النفسية ...) للحدّ من أعداد ومستويات الإعاقة في المجتمع المحلي.
- العمل على تطوير وتنظيم الكشف المبكر عن الحالات التي يتوقع لها أن تتطور إلى إعاقة أو عن حالات الإعاقات الظاهرة أو حتى التي لا يمكن كشفها ولكنها يُعبّر ويدّلل عنها بنذر مبكرة تقود إلى كشفها من خلال الوعي بالنمو في مراحل الطفولة. وجميع ذلك يتم من خلال الفحوصات الطبية وهنا تظهر أهمية وحدات ومراكز وأدوات القياس المتطورة (الاختبارات النمائية والأدلة التشخيصية).
- العمل على تقديم برامج وخدمات تدخل علاجي وتربوي ونفسي مباشر للأطفال ذوي الحاجات الخاصة والمتأخرين نمائياً من خلال خطط عمل منظمة ومتسلسلة ومترابطة وشمولية تشمل جميع التخصصات (التربوية الخاصة المبكرة ـ الطبية ـ الإرشادية ـ علم النفس ـ الخدمة الاجتماعية ـ العلاج الطبيعي والوظيفي والنطقي).

- العمـل علـى إعـداد وتنفيـذ دورات تدريبيـة للكـوادر المعنيـة بـشؤون ذوي الحاجات الخاصة من خلال دورات تأهيلية وتدريبية منظمة وورشات عمل واسعة يشارك فيها المختصين والمهنيين من ذوي الخبرات الواسعة.
- العمل على تدريب وإرشاد وتثقيف وإعادة تعليم والدي الطفل المعاق حتى يتسنى لهم العمل والتعامل مع الطفل وكذلك لمساعدتهما في التغلب على الضغوط والآثار النفسية الناجمة من وجود طفل معاق في الأسرة له سمات وخصائص غير عادية واحتياجات خاصة ضاغطة على جميع مستوى الأسرة.
- نشر الوعي والثقافة في المجتمع حول هذه الفئات وخدمة المجتمع المحلي على جميع المستويات..

ثانياً: تخطيط وتنظيم برامج وخدمات التدخل المبكر

عند التفكير في عملية التدخل المبكر من وجهة نظر شمولية (الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة ـ الأطفال المعاقين ذوي الحاجات الخاصة ـ الآباء ـ الأسرة ـ المجتمع ـ الكوادر ـ الاستراتيجيات ـ الأهداف ـ الوسائل ـ التكاليف ـ البرامج وأدوات التقييم والقياس والتشخيص...) فإننا بذلك نركز على أهمية التخطيط الفعّال لمثل هذا العمل والجهود الخاصة به لذلك عملية التخطيط هنا تصبح حاجة ماسة حتى يكون التدخل فاعلاً وقادراً على تحقيق أهدافه من خلال جهات منظمة ومؤهلة ومترابطة وإجراءات واضحة مخططة ومنظمة. والسؤال الآن:

ما هي الاعتبارات الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند التنظيم للتدخل المبكر والتخطيط للبرامجه؟

أ- مرحلة ما قبل وضع الخطط الخاصة بالتدخل المبكر:

على المخططين والمسؤولين والأخصائيين أن يأخذوا بعين الاعتبار مجموعة من التساؤلات وتوفير معلومات وإجابات واضحة كمية ونوعية.

- ما مدى الجدوى الشاملة لهذه البرامج والخدمات؟ (سواء الجدوى الاقتصادية ـ الاجتماعية ـ النفسية ـ العامة والخاصة). ويجب أن توفر هذه الدراسات

إجابات واضحة كمياً ونوعياً عن مدى وجودها من عدم وجودها. حتى يتكون إيمان صادق واقتناع جاد حول مبررات هذا التدخل من جميع الجوانب في أبكر وقت ممكن للحد ممن تفاقم المشكلات.

- ما الفئات المستهدفة في برامج وخدمات التدخل المبكر (نوعيات هذه الفئات ـ نسبة انتشار كل فئة ـ الحاجات والخدمات والبرامج الخاصة لكل فئة).
- ما نسبة الكوادر المؤهلة القادرة على تنفيذ العمل الخاص لتحقيق الأهداف.
- ما مدى توفر الوسائل والأدوات (بدءاً من الوقاية ـ الكشف المبكر ـ البرامج والخدمات وصولاً إلى التقييم والتقويم).
- ما مدى التكاليف والنفقات التي تتكلفها وجود مثل هذه البرامج والخدمات وما هي المصادر المالية المتوفرة وما مدى إمكانية توفير الأموال بشكل دائم ومنظم لذلك.
- ما هي الجهات المسؤولة والقادرة على تحمل هذا الجهد الاستثماري العلمي وما مدى سلطاتها وقدراتها وكفاءتها.
- ما هي اتجاهات المجتمع المحلي نحو هذه الفئات، وما هو مدى ثقافة المجتمع ومبادراته للمساعدة والعمل الدؤوب لمساندة ودعم هذا الجهد والعمل.

ب- مرحلة الإعداد لخطط التدخل المبكر على المستوى العام (الدولة) والمستوى الخاص (المجتمع المحلي).

هناك مجموعة من الاعتبارات التخطيطية والتنظيمية والتنسيقية التي يجب اعتبارها عند التخطيط لبرامج وخدمات التدخل المبكر ومن ثم التنظيم والتنسيق والرقابة أهمها:

1. أهمية ومبررات الخبرات والكفايات والمهارات التي يحققها التدخل المبكر في جميع جوانب النمو في مرحلة الطفولة المبكر.
2. الأسرة محور أساسي في خدمات وبرامج التدخل المبكر من حيث ضرورة (تقديم الدعم الشامل لها ـ تحسين كفايتها وقدراتها المعرفية والأدائية لمساعدة الطفل ـ استثمار وتوظيف قدراتها ضمن عمل الفريق المتخصص ـ أن

تمثل البيئة الإيجابية للطفل من خلال تقوية كيانها وتدريبها وتأهيلها وتحسين العلاقة الوالدية مع الطفل وإقحامها في العمل والتعامل مع الطفل بالتعاون مع الفريق الخاص بالعمل على جميع المستويات.

3. إعداد وتأهيل وتدريب الكوادر القادرة على العمل في جميع مجالات التدخل المبكر أمر أساسي لنجاح هذه البرامج.

4. أنَّ نجاح برامج وخدمات التدخل المبكر يتأثر بشكل كبير بكل من الشمولية والتخطيط والتنظيم والترابط والتسلسل أي:

- أن تشمل الطفل وبيئته وأسرته في وقت واحد مع كل من الفريق المختص والقياس والتشخيص الفاعل والاحتياجات الحقيقية لكل من الطفل والأسرة من خلال دعم مكثف لكليهما.
- أن يتم ربط الأهداف بالواقع الحقيقي للطفل والأسرة.
- أن تكون الاستراتيجيات والوسائل مناسبة لتحقيق الأهداف.
- أن تكون الخطوات الإجرائية مترابطة ومتسلسلة.
- أن تكون المفاهيم والمصطلحات مُعَّرفة ومحددة ومفهومة في جميع المستويات وعلى جميع مراحل التنفيذ.
- أن أفضل البرامج ما كان من أسفل إلى الأعلى حتى تعكس العمل الشمولي من جميع الجوانب والأطراف.
- أن نخطط وننظم بشكل تسلسلي أي أن يكون للاحتياجات والبرامج الوقائية النصيب الأكبر ثم الكشف والقياس والتشخيص المبكر ثم الخدمات العلاجية والتربوية والنفسية.
- أن تكون البرامج والخدمات واقعية قابلة للاستثمار والتوظيف.
- أن يكون هناك تكامل في العمل (المبررات ـــ الأهداف – الاستراتيجيات- الوسائل- التنفيذ) سواء على المستوى الخاص أو المحلي أو العام.

- أن نأخذ بعين الاعتبار التتابعية لحالة الطفل واحتياجاته وقدراته وكذا الأسرة حتى يتم دعمها والترابط معها واستثمار قدراتها وكفاياتها بشكل كافي وواقعي وأن لا نقف عند مرحلة معينة دون تحقيق الأهداف النهائية ضمن حياة طبيعية للطفل.
- أن تكون المرونة وبُعد النظر أساس للعمل في كل مرحلة ولكل خطوات التنفيذ (قنديل، 2002).

ثالثاً: التساؤلات (المناقشة – التحليل)

الآن وبعد عرض لما سبق حول كل من مفهوم وفلسفة وأهداف التدخل المبكر وتقديم عرض عن تخطيط وتنظيم برامجه وخدماته والاعتبارات التخطيطية والتنظيمية لها. هناك تساؤلات كثيرة تدور في أذهاننا وتفرض نفسها للمناقشة والتحليل.

أ- من هي الفئات المستهدفة في برامج وخدمات التدخل المبكر؟

من خلال معرفتنا لمفهوم التدخل المبكر وفلسفته وأهدافه، نستطيع أن نستنتج أن الفئات المستهدفة في هذه البرامج والخدمات هي:

1. الأطفال المعرضين At-risk children لخطر الإعاقات والاضطرابات قبل وأثناء وبعد الولادة وهناك إمكانية لمعاناتهم من تأخر نمائي وهذا قد تكشفه برامج الوقاية الأولية.
2. الأطفال المحتمل تعرضهم إلى تدهور أو اضطرابات نمائية نتيجة حالاتهم المرضية وهذا يتم اكتشافه من خلال الكشف المبكر.
3. الأطفال الذين يعانون فعلاً من اضطرابات وإعاقات وتأخرات نمائية وهذا يتم كشفه بعد الولادة مباشرة أو من خلال ملاحظات الأسرة أو الطبيب أثناء الكشف الدوري.

ولكن هل الأمر بهذه السهولة؟ كلا . فهناك الكثير من الصعوبات والأسباب التي تجعل من القدرة على التحديد لهذه الفئات أمراً معقداً وصعباً أهمها:

1. العملية النمائية والمهارات والقدرات النمائية متباينة وذوات طبيعة معقدة.

2. أدوات القياس (assessment) والتشخيص (diagnosis) والتقييم (evaluation) قد تكون غير مقننة أو غير مناسبة أو غير متوفرة.
3. المعلومات الخاصة عن نسبة انتشار هذه الفئات غير دقيقة ويصاحبها لبس في تعريف المفاهيم والمصطلحات.
4. العاملون على استخدام أدوات القياس والتقييم والتشخيص قد يكونوا ليسوا على مستوى عالٍ من التأهيل. إضافة ما مدى قدرة وكفاءة الوالدين على ملاحظة الانحرافات النمائية.
5. المعلومات الخاصة عن العلاقة بين العوامل البيولوجية والجينية والبيئية والاجتماعية ودورها كمسببات للإعاقات غير كافية أو غير أكيدة (الفارسي، 2003 ; الخطيب، الحديدي، 1998).

ب- من هي الكوادر المسؤولة عن التدخل المبكر؟ وما مدى أهمية إعدادها؟ وما هي الأدوار الرئيسية للعاملين في مراكز التدخل المبكر؟

نحن لا نستطيع أن نتحدث عن تخطيط أو تنظيم أو تنسيق لهذا العمل دون أن يكون لدينا كوادر مؤهلة قادرة على تقديم خدمات شاملة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. لأن هذا العمل مع هذه المرحلة العمرية يمثل أساساً تحدياً خاصاً سواء لبرامج التدريب أو للخدمات سواء قبل الخدمة أو أثناءها. فالطفل كلما كان أصغر سناً كلما كانت مظاهر النمو لديه أكثر تداخلاً وترابطاً. إضافةً إلى أنه يكون أكثر اعتماداً على أسرته وأكثر تأثراً ببيئته. وهذا ما يجعل هناك اختلاف وحساسية لدور الكوادر في هذه المرحلة.

ورغم أن الأسرة تلعب دوراً أساسياً في هذه المرحلة فهي تكون في أمَسِّ الحاجة للتأهيل والإرشاد والتدريب والدعم حتى يصبح دورها فاعلاً وهذا ما توفره برامج التدخل المبكر الخاصة بالأسرة والتي تحتاج فعلاً في هذه المرحلة لكوادر مؤهلة قادرة على دعمها وتطوير قدراتها وكفاياتها المعرفية والأدائية والنفسية وقادرة على دعم مواطن القوة لديها، وتلبية احتياجاتها، ومن هنا يظهر مدى أهمية عمق وشمولية الأدوار المتوقعة من الكوادر، والتساؤل الآن: ما هي الأدوار الرئيسة لهذه الكوادر؟

الإجابة علي هذا التساؤل تتمثل في: أن يكون لديهم المعرفة الكافية عن مظاهر النمو الطبيعي لجميع مراحل الطفولة المبكرة من جميع الجوانب (الجسمية والحركية ـ العقلية ـ اللغوية ـ الاجتماعية ـ النفسية ـ الشخصية) وقادرين على التعامل مع احتياجات هذه المرحلة، أن يكون لديهم القدرة على التعامل مع أدوات القياس والتشخيص وتحليلها وتفسيرها لإعطاء تقييم فعّال عن حالة الطفل بشكل شمولي، أن يكون لديهم القدرة على فهم الفروق الفردية للحالات المتباينة والتعامل مع احتياجات كل حالة، أن يكون لديهم القدرة على العمل بأسلوب الفريق المتعدد الاختصاصات، أن يكون لديهم القدرة على التعامل مع الأسر بشكل مخطط ومنظم (إرشادهم ـ تدريبهم ـ استثمار طاقاتهم ـ تحسين علاقاتهم بالطفل ـ إقحامهم في العمل والتعامل مع الطفل ضمن برامج مخططة ومجددة ومرنة)، أن يكون لديهم القدرة على فهم الأهداف الخاصة بالتدخل المبكر والعمل على صياغتها زمنياً لهذه المرحلة الحساسة، أن يكونوا مؤهلين بدرجة عالية عن كل ما يتعلق بفئات الإعاقة وسمات وخصائص ومظاهر كل فئة. (الفارسي **2003**، **الخطيب والحديدي 1998**).

الفريق المسؤول عن العمل في مراكز التدخل المبكر فيشمل: مستشاري الجينات الوراثية Genitic Counseler، اختصاصي طب النساء والولادة Gynacologist، اختصاصي طب العيون Ophthamologist، اختصاصي القياس السمعي Audio logist، اختصاصي اضطرابات النطق واللغة Speech Language Pathologist.

اختصاصي العلاج الوظيفي Occupational therapist، اختصاصي علم النفس Psychologist، الاختصاص الاجتماعي Social Worker، اختصاصي العلاج الطبيعي Physical Therapist ، معلمو التربية الخاصة Special educators ، معلمو رياض الأطفال Teachers in Kinder garden ، أولياء الأمور Parents، المرضات والممرضين Nurses ، الأطباء المختصين لبعض الحالات المرضية الخاصة ويتم العمل معهم بشكل منظم (أطباء الغدد الصماء ـ أطباء الأنف والأذن والحنجرة ـ أطباء العظام ـ اختصاصي التغذية Nutritionist...).

ج- ما هي أهم الاستراتيجيات المستخدمة في مراكز التدخل المبكر؟

استناداً إلى مفهوم وفلسفة وأهداف ومبررات التدخل المبكر فإن الاستراتيجيات يجب أن تكون شاملة (أولية ـ تربوية ـ دائمة) كماأوردها كلاً من فارق صادق (1993) وشقير (2002) وجيني (Jeanne ،1995).

أهم الاستراتيجيات الأولية:

التي تعتبر ذات أهمية لنجاح برامج وخدمات التدخل المبكر:

1. الكشف والتشخيص المبكر.
2. منظومة العمل التعاوني المنسّق بين المؤسسات الخدمية (وزارة الصحة والمستشفيات ـ وزارة الشؤون الاجتماعية ومراكز الطفولة والمجتمع ـ وزارة التعليم ومراكز رياض الأطفال..) من خلال دمج الخدمات النفيسة والصيحة والتربوية مع جميع الخدمات الإجتماعية للتوعية والتثقيف والمسح.
3. المشاركة الوالدية الفاعلة في جميع مراحل ومستويات برامج وخدمات التدخل المبكر. والعمل على زيادة قدرتهم المعرفية والأدائية.
4. عمل ملف شامل للطفل يضم معلومات كافية ودقيقة ومُحَلّلة ومنظمة ومصنفة عن (الحالة ـ تاريخ الأسرة المرضي والاجتماعي والاقتصادي ـ والثقافي و.... - القدرات والمهارات الخاصة للطفل ـ التقييم السيكومتري لجميع جوانب النمو ـ أسباب الإعاقة أو الاضطرابات (إن أمكن) ـ احتياجاته ـ الإجراءات العلاجية السابقة والمستخدمة حالياً...).

أهم الاستراتيجيات التربوية:

1. أسلوب تحليل المهام أو المهارات لتسهيل عملية التعليم وتثبيتها.
2. أسلوب التعلم باللعب ضمن الأهداف والخطة التربوية لكل حالة.
3. التعلم بالدراما لتنمية القدرات والمهارات من خلال مواقف التدريب اليومية.
4. التعلم من خلال أنظمة التلميح.

5. التعليم المتداخل اجتماعياً وهو من أهم استراتيجيات هذه المرحلة نظراً لأهمية دور الأسرة ونمو الطفل في بيئة أسرية بين والديه وأسرة مؤهلة ومدربة.
6. تفريد التعلم حسب حالة وحاجة كل طفل.

أهم الاستراتيجيات الدائمة:

1. التقييم والتقويم الدوري للطفل للتمكن من معرفة حالته ومدى تطور أداؤه وقدراته ومهاراته وبشكل يتناسب مع نمو العمر الزمني.
2. تعزيز الاستقلالية.
3. ربط البيئة المحيطة بالبرامج والخدمات (الدليل، **2003**).

رابعاً: الخطوات الإجرائية المتبعة في مراكز التدخل المبكر

عند الحديث عن التدخل المبكر لجميع مستوياته (الأولى ـــ الكشف والتشخيص المبكر ـ العلاجي والتربوي) يلزمنا أن ندرك مدى أهمية وجود قوانين وتشريعات وسياسات وطنية واضحة وملزمة نحو حقوق المعاقين ومشكلات الإعاقة في الطفولة المبكرة وأيضاً مدى أهمية وجود تنسيق محلي لجميع الإجراءات والاستراتيجيات والوسائل والخطوات الإجرائية وهنا يظهر لنا أهمية وجود شبكة إحالة وطنية في جميع مناطق الدولة تهدف إلى تحويل الفئات المستهدفة لجهات القياس والتشخيص والتقييم ثم إلى الجهات المناسبة (مراكز التدخل المبكر) حسب حالة الطفل واحتياجاته وحالة الأسرة واحتياجاتها.

والتساؤل الآن: ما منبع مصادر الإحالة وجهاتها؟

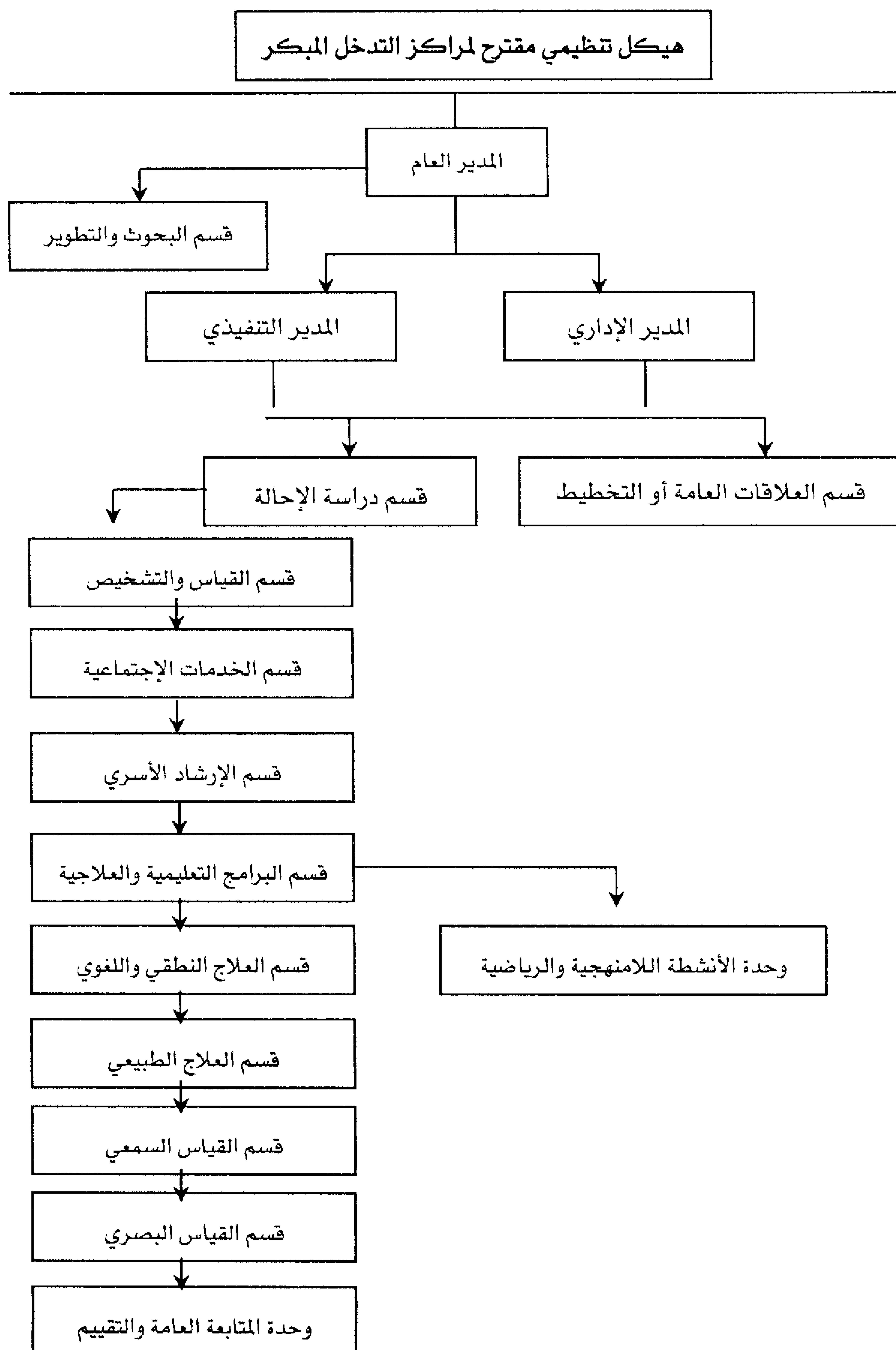
قد تبدأ من:

- مراكز الاستشارات الجينية الوراثية الخاصة أو التابعة للمستشفيات العامة أو الخاصة أو المرتبطة بشبكة الإحالة الوطنية وهذه تكون مرتبطة إدارياً ومادياً بوزارة الصحة ووزارة الشؤون الاجتماعية.
- أطباء النساء والتوليد الذي يكون لهم دور أساسي في الوقاية الأولية من خلال المتابعة الدورية للأم فترة ما قبل الحمل أو أثناؤه وعمل ملف خاص بحالتها وحالة الجنين عبر أنظمة الإرشاد الجيني والكشف المبكر من خلال

الفحوصات والأشعة فوق الصوتية Ultra-sound. (مشكلات مرضية ـ حصبة ألمانية، سكري الحمل، الزلال الحملي، الـ RH المتباين، الاختلالات الهرمونية/ مشكلات الغدد الصماء، عمر الأم، درجة القرابة، وما إلى ذلك من مشكلات الولادة المبكرة أو عسر الولادة/ الخداج، النزيف الدماغي، الاختناق).

- أطباء الأطفال الذي يكون لهم دور أساسي في الكشف المبكر عن حالات الإعاقات الظاهرية أو من خلال الفحوصات الدورية لحالة الطفل واكتشاف اختلالات نمائية أو جسدية أو مرضية. أو من خلال التقارير الواردة من قبل طبيب النساء والتوليد عن حالة الولادة وحالة الأم.
- أطباء العيون الذي يكون لهم دور أساسي من الكشف المبكر عن حالات الإعاقة البصرية أو المشكلات البصرية.
- أطباء الأنف والأذن والحنجرة أو اختصاص القياس السمعي الذي يكون لهم دور كبير في الكشف المبكر عن حالات الإعاقة السمعية أو الضعف السمعي.
- الأطباء المختصين في حالات مرضية معينة (أطباء جراحة الدماغ ـ أطباء القلب ـ أطباء العظام ـ أطباء الغدد الصماء ...).
- ملاحظات الوالدين أو الأسرة وهذه تلعب دوراً أساسياً وحاسماً في الكشف المبكر عن الأطفال المتأخرين نمائياً (Developmentally Delayed Children) أو الأطفال الذين يعانون من حالات إعاقة جسمية أو عقلية أو عصبية (Children with Established Disabilities) أو الأطفال الذين هم في حالة خطر ((At-Risk children. وهنا تظهر أهمية التوعية وبرامج الأمومة والطفولة والبرامج الوالدية المباشرة وغير المباشرة (دورات تدريبية – أدلة تشخيصية عن مراحل نمو الأطفال- وسائل الإعلام).
- معلمي ومعلمات مراكز رياض الأطفال الذين يلعبون دور كبير ومهم في الكشف المبكر عن الكثير من الاضطرابات النمائية أو التأخر النمائي أو الاضطرابات العقلية والنفسية والاجتماعية أو حالات صعوبات التعلم إذا كانوا على درجة عالية من الكفاءة والتأهيل.

وهناك الكثير من المصادر التي ينبع عنها الكشف المبكر والتحويل.


هيكل تنظيمي مقترح لمراكز التدخل المبكر
المدير العام
قسم البحوث والتطوير
المدير الإداري
المدير التنفيذي
قسم العلاقات العامة أو التخطيط
قسم دراسة الإحالة
قسم القياس والتشخيص
قسم الخدمات الإجتماعية
قسم الإرشاد الأسري
قسم البرامج التعليمية والعلاجية
وحدة الأنشطة اللامنهجية والرياضية
قسم العلاج النطقي واللغوي
قسم العلاج الطبيعي
قسم القياس السمعي
قسم القياس البصري
وحدة المتابعة العامة والتقييم

النموذج المتكامل في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة

البيئة المستجيبة:

تبدأ بالغرفة الصفية وتهيئة هذه الغرفة من خلال ما يلي:

1. التهوية الصفية بحيث يجب أن تكون على قدر من التهوية الصحية المناسبة بالإضافة إلى الإضاءة واللون بحيث يختار بطريقة مناسبة.
2. الأدوات المختلفة للغرفة الصفية من حيث المقاعد المناسبة لطبيعة الإعاقة والمساحة المناسبة للحركة للطفل المعاق وأدوات ووسائل الترفيه اللازمة ووجود مكان مناسب ليحفظ الطفل أدواته كأن توجد خزانة.
3. إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للطفل المعاق بما يتلاءم وطبيعة الاعاقة واستخدام الألوان المناسبة إذا كانت محتوية على ألوان واستخدام الوسائل والأنشطة التي تثير الدافعية لدى الطفل وتعمل على أن يستجيب الطفل لما هو حوله.
4. أن يقوم المعلم باختيار الأساليب والطرق المناسبة لتحقيق التفاعل فيما بينه وبين الطفل المعاق، وتقبل هذا الطفل والإيمان بأن لديه قدرة وإمكانات وبالتالي يمكن استغلال هذه القدرة والإمكانات وتطويرها.
5. تهيئة الممرات المختلفة حتى لا تعيق حركة الطفل المعاق من خلال عملية الدخول والخروج، وتهيئة دورات المياه بطريقة جيدة بحيث تتلاءم مع إمكانات وقدرات الطفل المعاق، وتوفر حرية الحركة داخل المكان الذي هو فيه.
6. توفير وسائل النقل المناسبة من وإلى المدرسة، بحيث تكون مساعدة لهذا الطفل.
7. فيما يتعلق بالمدرسة الخاصة أو المركز الخاص فيجب أن يوفر فيه المرافق المختلفة التي يستطيع من خلالها الطفل إشباع رغباته وحاجاته والعمل على

تطوير إمكاناته وقدراته مثل وجود المساحات الواسعة، والساحات وبعض الألعاب الرياضية التي تناسب الإعاقة وتزويد الطفل بالوسائل المختلفة التي تحقق له ذلك.

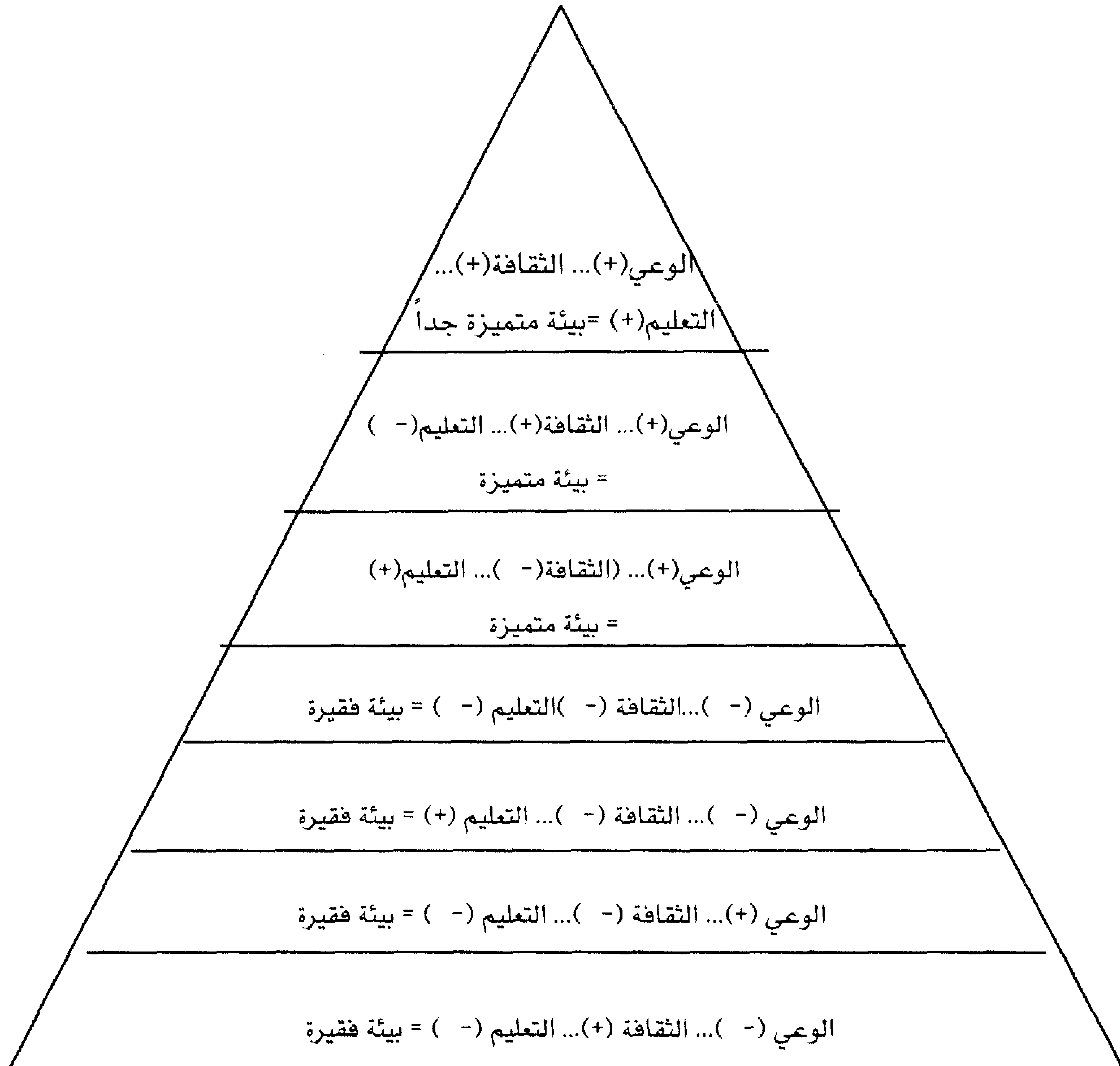
8. فيما يتعلق بالأسرة يجب أن تكون على قدر كافٍ من المعرفة والعلم لكي تستكمل ما تقوم به المدرسة الخاصة أو المركز الخاص، بحيث تهيّء للطفل المعاق كافة المستلزمات التي تعمل على تنمية قدراته وإمكاناته والعمل على تقبل هذا الطفل والخروج به إلى المجتمع وأن لا نبقيه في حالة عزلة.

9. فيما يتعلق بالمجتمع فعليه أن يؤمن لهذه الفئة من الناس الأمن والاستقرار لمساعدة هذا الطفل على تحقيق وإشباع حاجاته المختلفة من خلال الأنظمة والقوانين والتشريعات من جهة ومن خلال تهيئة بيئة مناسبة لهذا الطفل خاصة فيما يتعلق بالأماكن العامة والمتنزهات ووضع ممرات خاصة لمثل هؤلاء الأطفال، والعمل على دمجهم في المجتمع من خلال مدارسها العامة والخاصة ومراكزها المختلفة، بحيث يساعد ذلك على أن تحقق هذه الفئة ما لديها من طموحات وأهداف وخاصة فيما يتعلق بفئات الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية لأن هؤلاء لا تنقصهم القدرات العقلية، وبالتالي المجتمع يقع على عاتقه الدور الأكبر في إيجاد البيئة التعليمية المستجيبة وتهيئة هذه البيئة.

إن البيئة التعليمية الغنية بالخبرات العلمية والعملية لها الدور الأساسي والدور المحوري في الوقاية، والكشف المبكر، والتدخل المبكر، بل وخدمات التدخل المبكر للنهوض والإرتقاء بمختلف الإعاقات.

فالوعي يولد الإدراك، والثقافة تنتج التفاهم، والتعليم يؤدي للإسراع في تقديم الخدمات والاهتمام بالإعاقات، والوعي والثقافة، والتعليم، أركان البيئة الغنية، والعلاقة بين البيئة الغنية وقدرات الطفل الاجتماعية والإدراكية والعقلية واللغوية علاقة

طردية، والمعادلات التالية تجمل جملة من المفاهيم، والتي يمكن سردها على النحو التالي:



شكل رقم (2)

المعادلات الثمانية للبيئة المستجيبة

تخفيض التوتر والاسترخاء:

ويقصد بذلك خفض التوتر الذي يوجد عند الطفل المعاق بحيث إن هذا الطفل بسبب ما يشعر به من نقص في القدرة وعدم تقبل الآخرين له وعدم اهتمامهم به يؤدي إلى وجود درجة عالية من التوتر لديه وبالتالي على معلم التربية الخاصة أن يقوم

بمجموعة من الإجراءات تخفض هذا التوتر والوصول بالطفل إلى درجة الاسترخاء وأهم هذه الإجراءات ما يلي:

1. التعرف على حالة الطفل ومعرفة ما يعانيه ليكّون فكرة عن هذا الطفل ليستطيع الدخول من خلالها، وبالتالي العمل على إيجاد الطريقة المناسبة لخفض التوتر عند الطفل المعاق.
2. العمل على تقبل الطفل المعاق وإيمان المعلم بأنه صاحب رسالة وبذلك يعمل بصدق وأمانة مع الطفل المعاق والعمل على تطوير قدراته وإمكاناته.
3. المرونة من المعلم مع الطفل المعاق وإيصال فكرة لدى الطفل المعاق بأنه إنسان مكرم، وأنه فرد له الاحترام والأهمية والتقدير، وأن الهدف من وجود المعلم هو تقديم العون والمساعدة له من أجل تحقيق هدفه وإشباع حاجاته .وبالتالي التطوير والارتقاء به إلى ما هو أفضل وأمثل.
4. أن يغرس المعلم في نفس الطفل المعاق بأنه ذو قدرات وإمكانات هائلة سواء كان ذلك عقلياً أو اجتماعياً، وإنه من خلال ذلك قادر على تحقيق نفسه وذاته والتفاعل مع الآخرين.
5. العمل على إدخال البهجة والسرور إلى نفس هذا الطفل وقد يكون ذلك من خلال التعامل بالمرح والدعابة، الإبتسام في وجه الطفل المعاق، المحبة والتودد إلى الطفل المعاق، وهذا كله يؤدي إلى خفض التوتر لدى الطفل المعاق والوصول إلى حالة الإسترخاء التي يجب أن يكون عليها الطفل المعاق للبدء بعملية تعليمه والإرتقاء به.

التشفير الجسمي والحركة (تحديد):

ويقصد بذلك تحديد ما يعاني منه الطفل المعاق وتحديد جوانب القوة والضعف والعمل على تقوية جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة، ويتم ذلك من خلال عدة طرق أهمها ما يلي:

1. الاطلاع على ملف الطالب وما فيه من معلومات عن هذا الطفل وما يتعلق بنوع الإعاقة.

2. جمع معلومات عن الطفل المعاق من قبل والديه أو أفراد أسرته ومعرفة الأسباب التي أدت إلى حدوث الإعاقة، والإطلاع على التاريخ الأسري لأسرة الطفل المعاق.
3. التعامل المباشر مع الطفل بحيث يتم ذلك من خلال ملاحظة سلوك الطفل ومتابعة ما يقوم به من أعمال، وكيفية التعامل مع المواقف التي تواجهه وبالتالي تحديد جوانب القوة والضعف.
4. إخضاع الطفل لبعض الإختبارات المتعلقة بطبيعة الإعاقة التي يعاني منها الفرد إذا كان ذلك مهم لهذه الإعاقة وخصوصاً فيما يتعلق باختبارات السلوك التكيفي، واختبارات الذكاء، واختبارات الذات وغير ذلك من الإختبارات التي من شأنها أن تعطي معلومة ذات فائدة عن الطفل المعاق.
5. الإطلاع على ما توصل إليه فريق التشخيص المتكامل لأن ذلك يعني معرفة الوضع الحقيقي للطفل المعاق وما يعانيه .لأن هذا الفريق يكون مكون من عدد من المتخصصين الذين لديهم القدرة والإمكانية على تحديد ما يعانيه الفرد المعاق بشكل فعلي.

تمكين اللغة والسلوك:

وهذا يعني إيجاد اللغة المشتركة بين المعلم من جهة والطفل المعاق من جهة أخرى، ويكون ذلك معتمد بدرجة رئيسة على التشفير الجسمي والحركة، بحيث يبدأ المعلم مع الطفل المعاق بما يناسب إمكاناته وقدراته في اللحظة التي هو فيها، بالإضافة إلى ذلك فإن هذا المبدأ يعتمد على السلوك المدخلي، بحيث إنه إذا تم التقبل للطفل من قبل المعلم وتقبّل الطفل المعلم فإن ذلك يعني العمل وإيجاد التواصل والإستمرار في هذا التقبل وهذا يتطلب إيجاد لغة مشتركة بين الطفل المعاق وتدعيم هذه اللغة، إضافة إلى ذلك يتطلب إبداء المحبة والود من قبل المعلم للفرد المعاق والابتعاد عن بعض الأساليب التي تظهر القسوة والعنف لأن ذلك يعمل على رفع التوتر لدى الفرد المعاق وهذا يترتب عليه معاناة الفرد وحدوث اضطراب السلوك وتكون النتيجة التراجع في حالته بدلاً من تحقيق التقدم.

ويجب أيضاً على معلم التربية الخاصة أن يكون ذو جاذبية عالية للفرد المعاق وقد يكون ذلك من خلال ما يقدمه المعلم لهذا الفرد، وما يبديه من حب وتعاون وبالتالي يصبح المعلم قدوة ومثل لهذا الفرد المعاق، وإذا تمكن من ذلك فإنه لا شك سيحقق التواصل بين الفرد المعاق وبالتالي تحقيق التقدم والتطور في حالة هذا الفرد.

الإختبار والضبط المدرك:

ويقصد بذلك معرفة الخصائص المختلفة للفرد المعاق من خلال طبيعة الإعاقة التي يعاني منها ومن خلال معرفة هذه الخصائص نبدأ بعملية الضبط لسلوك الفرد المعاق من خلال ما يدركه من خصائص عن هذا الفرد، فمثلاً إذا كانت الإعاقة هي اعاقة عقلية فعلى المعلم أن يحدد نوع الإعاقة العقلية من خلال درجاتها المختلفة ،وتحديد سمات الفرد من خلال درجة الإعاقة والعمل على اختيار الأساليب والطرق والأهداف التي من الممكن أن يحققها لهذا الفرد المعاق والعمل على تطويرها بشكل متدرج مما هو بسيط إلى ما هو صعب ليرتقي المعلم بمستوى وقدرة الطفل المعاق ،فمثلاً إذا كان من أصحاب الإعاقة العقلية الشديدة يعمل من خلال تدريبه على تنفيذ المهارات الاستقلالية الذاتية الرئيسة، وإذا كان من فئة الإعاقة العقلية القابلة للتعلم يعمل من خلال مهاراته التعليمية، وإذا كان من الفئة القابلة للتدريب يعمل من خلال عملية التدريب وبالتالي يتعامل الفرد المعاق من خلال طبيعة الإعاقة وما تحويه هذه الإعاقة من خصائص مختلفة وبالتالي يكون مدركاً لما يمكن أن يحققه من تقدم وتطور وارتقاء بحالة الفرد المعاق.

النشاط الإدراكي المثير للتحدي (الدافعية نحو التربية، ودافعية الاستجابة):

يقصد بالدافعية حالة النشاط الداخلية التي يمتلكها الفرد لتحقيق هدف معين، وتكون الدافعية هنا من قبل المعلم من جهة والفرد المعاق من جهة أخرى، ولتحقيق ذلك لا بد مما يلي:

1. أن يكون معلم التربية الخاصة على درجة كبيرة من الدافعية ليستطيع من خلالها أن يحقق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال الفرد المعاق، وكلما كان ذو دافعية عالية حقق إنجازاً أفضل للفرد المعاق.

2. أن يكون لدى المعلم قدرة عالية على إثارة الدافعية عند الفرد المعاق، لأن الفرد المعاق إذا امتلك دافعية نحو التربية والعمل والتعلم فإنه لا شك سيحقق تطور وتقدم سواء كأن ذلك من ناحية اجتماعية أو ناحية تعليمية.
3. أن يمتلك معلم التربية الخاصة قدرة عالية على إيجاد الأنشطة المثيرة للتحدي والدافعية لدى الفرد المعاق لأن ذلك يجعله ذو قدرة أعلى وإمكأنية افضل في تحقيق الهدف. وبالتالي على المعلم أن يعرض الفرد المعاق لخبرات مثيرة لنشاطه وقدراته وإمكاناته ضمن مجاله الإدراكي وبذلك يحقق معلم التربية الخاصة الهدف المرجو تحقيقه.
4. إذا حقق معلم التربية الخاصة إثارة الدافعية الداخلية والتي يقصد بها حالة النشاط الداخلي للفرد المعاق، والدافعية الخاصة والتي يقصد بها تقبل ما يحيط به والاندفاع نحو ما هو مفيد ومحقق لأهدافه، فإنه سيتمكن من الوصول إلى التحسين والتطور وبالتالي التربية المثلى، ويجعل الفرد المعاق صاحب نظرة إيجابية نحو نفسه ونحو الآخرين وبالتالي تحقيق التفاؤل لهذا الفرد ودفعه نحو العمل والعيش بفعالية عالية ووضع الأهداف والعمل على تحقيقها.

الحدس والدمج والتكامل:

وتأتي هذه في قمة المحاور السابقة، حيث إن معلم التربية الخاصة إذا استطاع أن يحقق المحاور الستة السابقة مع الفرد المعاق والتي تبدأ بتهيئة البيئة التعليمية المستجيبة وتصل إلى التحسين والتطوير والتربية المثلى فإن الفرد المعاق سيصبح مهيَّئاً لعملية الدمج في المجتمع في مختلف المجالات ولديه قدرة على التفكير والتخيل شريطة أن يكون ذلك بمراقبة معلم التربية الخاصة والوالدين حتى لا يصبح هذا التخيل خارج الحدود المطلوبة وبالتالي يتحول إلى حالة مرضية فإذا تم الوصول بالفرد المعاق إلى حالة من الحدس والتخيل الطبيعي فإننا نستطيع أن نحقق الدمج بينه وبين أفراد المجتمع وبالتالي

إيجاد العلاقة بينه وبين أفراد المجتمع وتكون هذه العلاقة قائمة على أساس النظرة الإيجابية فيما بين الطرفين، وبالتالي تحقق رسالة معلم التربية الخاصة وهي الإيمان بأن الفرد المعاق فرد له إمكانات وقدرات يمكن تطويرها وتحسينها واستغلال هذه القدرات والإمكانات بشكلها الصحيح والمثالي الذي يحقق الفائدة للفرد والمجتمع معاً.

- **الدمج:**

يعرف الدمج بأنه عملية تهيئة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير خدمات أثناء وجودهم إلى جانب أقرانهم العاديين من خلال الأنظمة التعليمية العامة إضافة إلى أنه عملية تأهيل لهم لتسهيل عملية انخراطهم في المجتمع ليكونوا أعضاء فاعلين بحيث يؤثرون ويتأثرون به في مختلف نشاطات حياتهم اليومية سواء كانت منزلية أو مدرسية أوعملية أو اجتماعية .وبذلك يتم تحقيق فرص المساواة والمشاركة العامة في المجتمع لهم أسوة بأقرأنهم العاديين.

إيجابيات الدمج: هناك مجموعة إيجابيات لعملية الدمج منها ما هو متعلق بالطالب ومنها ما هو متعلق بالمدرسين ومنها ماهو متعلق بالمجتمع.

بالنسبة للطالب:

1. نمو الاتجاهات الإيجابية: إن عملية الإرشاد والتوجيه من قبل المدرسين والأخصائين النفسيين والاجتماعين وأولياء الأمور يساعد على نمو الإتجاهات الإيجابية نحو الطلاب المعاقين كما أن مدارس الدمج تسهل عملية التفاعل والتواصل بين الطلاب ذوي الحاجات الخاصة وغيرهم.
2. اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية بحيث يتعلم الطلاب مهارات أكاديمية ومهارات متعلقة بالحياة اليومية إضافة إلى مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين والمهارات الاجتماعية وهذا من خلال التفاعل مع الآخرين.

3. إن عملية الدمج الصحيحة تساعد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق ذواتهم وتزيد من دافعيتهم نحو التعليم وتساعدهم على إقامة علاقات مع الآخرين إضافة إلى أنها تقلل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين الطلاب بصورة عامة.
4. تفادي التكاثر السلبي لنظام العزل، حيث إن عملية الدمج تساعد على الاستقلالية والكفاءة الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس أما العزل فينمي الشعور بالعزلة.
5. التوسع في قاعدة قبول الأطفال والطلاب وخصوصاً الذين يصعب عليهم الالتحاق في المراكز المتخصصة بسبب بعد المكان أو عدم توافر وسائل النقل أو رفض الآباء تسجيل أبنائهم في مراكز التربية الخاصة.

بالنسبة للمعلمين:

1. تعاون جميع أطراف العملية التربوية ودعمهم لبعضهم البعض يؤدي إلى تنمية المهارات المهنية، بحيث إنه من خلال عملية الدمج يكتسب المعلمين مهارات التخطيط في العمل التربوي والعمل الجماعي.
2. المشاركة وتدعيم مكانة المدرسين حيث أصبح المدرسون على وعي كامل بالتغيرات في النظم التربوية والتعليمية وكذلك المساهمة في تفسيرها وفي تفصيل الحياة المدرسية اليومية داخل المدرسة.

بالنسبة للمجتمع:

1. التكافل الاجتماعي وهذا من خلال تطبيق مبدأ المساواة بين جميع المواطنين وبالتالي تدعيم قيمة أساسية من قيم المجتمع.
2. التغلب على مشكلة إبعاد بعض الأطفال البالغين عن الحياة العامة وعن المدارس، حيث كان يعتقد بأن هؤلاء يشكلون خطراً على المجتمع.

يعمل الدمج على تقليل الكلفة الاقتصادية التي تتطلبها خدمات التربية الخاصة في المؤسسات والمراكز الخاصة والتي تفوق بكثير

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن عملية الدمج ليست بالأمر اليسير والسهل خاصة من الناحية العملية، بحيث إنها تتطلب الكثير من الإجراءات العملية والعلمية خصوصا إذا كان الأفراد ذوي إعاقات صعبة لأن ذلك يتطلب إتباع أساليب خاصة بهم وأدوات ومواد تعليمية خاصة وذلك من أجل مساعدتهم على التعامل مع الأنشطة التعليمية والاجتماعية والرياضية داخل مدارس التعليم العام.

على الرغم مما تقدم إلا أننا نرى أن عملية الدمج تشكل جانب مهم وضروري جداً بالنسبة للأطفال والطلاب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وسبب ذلك مساعدتهم على الإنخراط في الحياة العادية اليومية مع باقي الأفراد العاديين ومما لا شك فيه أن عملية الدمج تساعد ذوي الحاجات الخاصة على التعامل مع أقرانهم وخصوصاً إذا وجدت الكوادر المؤهلة والمدربة على القيام بتعليم هؤلاء وتدريبهم وإعدادهم للحياة المستقبلية بصورة صحيحة شريطة أن تكون عملية الدمج قائمة على أسس علمية وعملية هدفها الأساسي تنمية المهارات والقدرات عند ذوي الحاجات الخاصة ولا تكون عملية الدمج قائمة على هدف مضيعة الوقت دون الاستفادة منها.

أما في ما يتعلق بأصحاب الإعاقات الشديدة والعميقة فقد تكون عملية الدمج غير مجدية بسبب عدم مقدرتهم على التعامل مع الآخرين وعدم وجود التفاعل وبالتالي هؤلاء يكون لهم البرامج الخاصة التي من شأنها أن تحدث تنمية للمهارات والقدرات المتعلقة بهم. وفي نهاية القول لا بد من الإشارة إلى أن عملية الدمج عملية ضرورية وملحة نتيجة لما تحققة من إيجابيات سواء كأن ذلك على الناحية الفردية أو الاجتماعية.

الإجراءات اللازم اتخاذها عند تطبيق عملية الدمج:

1. الإعداد الجيد لجميع اعضاء الكادر المدرسي وضرورة اقتناع معلم الصف بوجود الطفل المعاق داخل الغرفة الصفية.

2. العمل على تعديل اتجاهات الطلبة العاديين وأولياء أمورهم نحو الطفل المعاق بحيث تكون نظرتهم إيجابية وأكثر واقعية.
3. إعداد غرفة الصف بحيث تلائم ذوي الحاجات الخاصة من حيث الموقع والوسائل والمواد التعليمية والخدمات التربوية وتقليل المعوقات مثل تهيئة الأدراج والمرافق العامة.
4. أن تكون أعداد الطلبة في الصف مناسبة وأن تكون نسبة الطلبة المعاقين إلى الطلبة العاديين نسبة مقبولة تخدم عملية الدمج لا سيما أن حجم الصفوف وإعدادها يعتبران عائقان من عوائق عملية الدمج.
5. حتى تتم عملية الدمج بنجاح لا بد من توفير الدعم المالي لمدارس الدمج إضافة إلى إعداد الخطط التربوية بحيث تكون مناسبة للطلاب العاديين وطلاب ذوي الحاجات الخاصة آخذين بعين الاعتبار القدرات والمهارات التي يتمتع بها كل من الطرفين.
6. أيضاً في هذا المجال لا بد من استخدام أساليب مبتكرة في عملية التدريس مثل نظام المجموعات واستخدام الوسائل المناسبة مما يؤدي إلى إتاحة الفرصة للتعاون والإندماج فيما بين الطرفين بشكل أفضل.
7. أيضاً يجب مراعاة ما يلي عند القيام بعملية الدمج:

- أن تقوم عملية الدمج للطفل المعاق حسب مستواه العقلي والتعليمي بعيداً عن العمر الزمني.
- تحديد فئات الأطفال المراد دمجهم الذين من الممكن أن تحقق لهم عملية الدمج الفائدة والأطفال الذين لا يمكن لهم الاستفادة من عملية الدمج مثل ذوي الإعاقات الشديدة.

- إجراء عملية الدمج بأوقات مبكرة لإزالة المأخذ السلبي لدى كل من الطفل المعاق وأهله والأطفال العاديين وذويهم إضافة إلى المدرس والإدارة المدرسية .

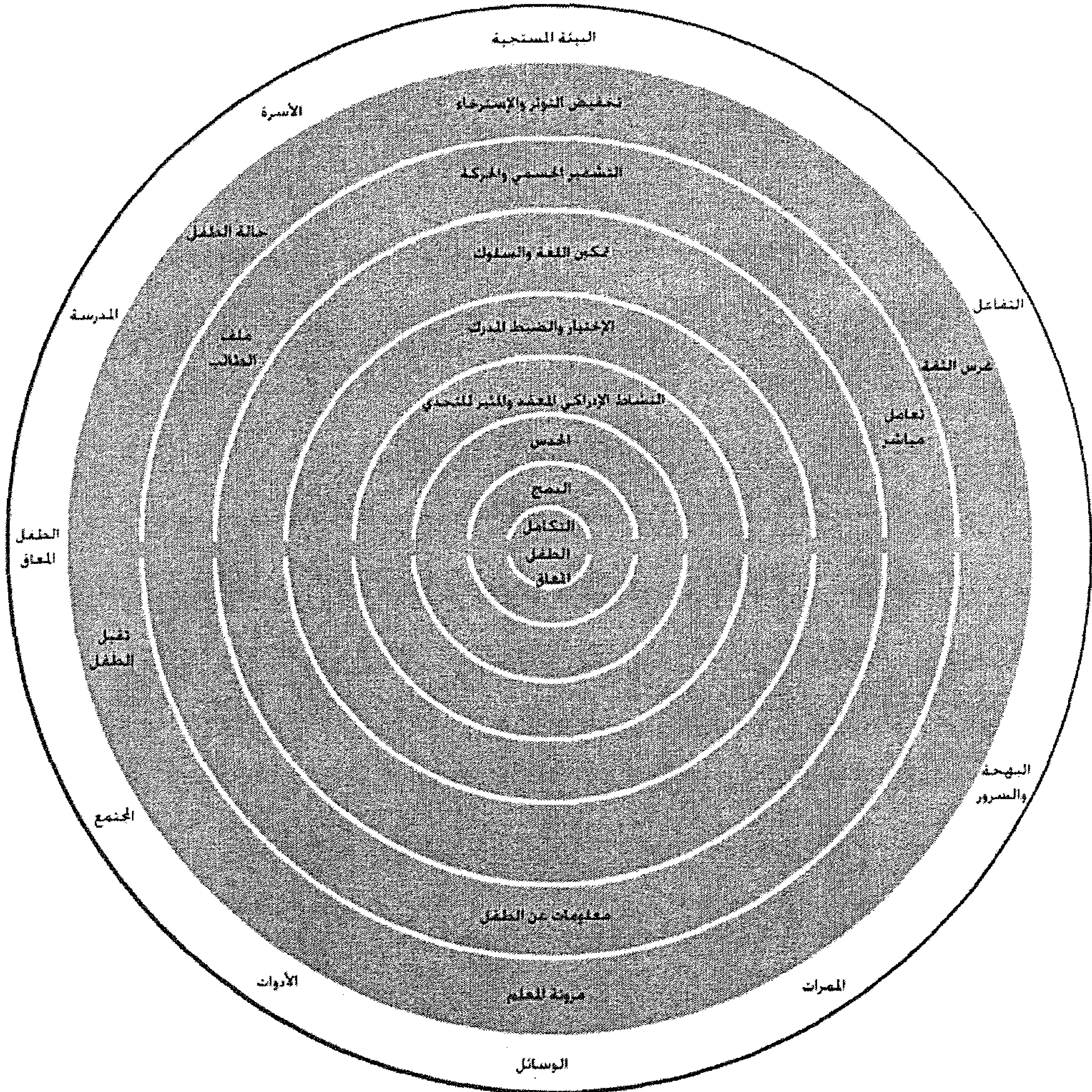
8. التقييم المستمر لعملية الدمج: وبيان نتائجها وتوضيح نقاط القوة والضعف فيها للعمل على تحسين البرامج والخطط المتبعة في عملية الدمج إضافة إلى عمليات التدريس وأساليبها وطرقها وتعزيز ما هو قوي وتفادي نقاط الضعف.
9. إيجاد فريق من المتخصصين: يكون مهمته مراقبة عملية الدمج ووضع الحلول إذا ما وجدت المشاكل أثناء تطبيق عملية الدمج ومناقشة المسائل المختلفة والمتعلقة بالأساليب والطرق والأنشطة المختلفة من أجل مساعدة المدرسين والطلاب لنجاح عملية الدمج.

- **التكامل:**

يعني الاتزان والتكاتف لطاقات الفرد لتحقيق هدف معين، وبالتالي تكاتف طاقات الفرد واتزانها تعني تحقيق الهدف وهذا يعني أن أفراد المجتمع ومؤسساته الحكوميه والخاصه إذاما تكاملت واتجهت بجهودها وطاقاتها نحو الطفل المعاق فإنها ستنتج فرداً جديداً للمجتمع يحقق الفائدة لنفسه أولاً وللمجتمع ثانياً، وبدلاً من أن يكون الطفل المعاق عبئاً على أسرته وعلى المجتمع فإنه سيكون ذو فائده ويشعر بأن لوجوده هدف وأنه سيعمل من أجل تحقيق هذا الهدف.

مما تقدم نستطيع القول إن ذلك لا يتحقق إلا إذا عملت جميع الجهات المعنية بشكل منسجم ومتوافق بحيث تكون متممة لبعضها البعض، وأن يوجد التنسيق بين هذه الجهات ابتداء من الأسرة مروراً بالمدرسه والمعلم وانتهاء بمؤسسات المجتمع المدنية الحكوميه والخاصه انطلاقاً من إيماننا بأن الإنسان هو خليفة الله على الأرض وأن الهدف من وجوده هو عبادة الله سبحانه وتعالى وإعمار هذا الكون وتحقيق كرامة الإنسان، وبذلك تتحقق رسالة الإنسان وتحقيق الإنسانية، وهذا يحتم علينا أفراداً

ومؤسسات أن نعمل متكاتفين ومتعاونين لتحقيق ذلك، فإذا ما وجد بيننا من يحتاج إلى العون والمساعدة والرعاية والأمن فإنه يتوجب علينا الوقوف إلى جانبه ومد يد العون له لتحقيق الهدف المرجو منه وبهذا نحقق النموذج المتكامل لذوي الحاجات الخاصة.



تقويم برنامج الصور المستخدم مع الأطفال الذين يعانون من التوحد

ويتم التواصل عن طريق اللمس أو النظر أو تبادل الصور أو الرموز أو استخدام لوحة المفاتيح، ويعتبر هذا البرنامج من أكثر طرق التواصل البديلة شيوعاً والأكثر تقبلاً من قبل الاختصاصيين في مجال اللغة وذلك لعدة ميزات متوفرة فيه.

مميزات نظام التواصل بالصور:

لعل من أهم مميزات استخدام نظام الصور أن المستمع لا يحتاج إلى تدريب متخصص على آلية استخدام هذا النظام بحيث يستوعب ما يرغب المتحدث بإيصاله إليه من معلومات في حين أن الأنظمة الأخرى مثل نظام الإشارات يحتاج إلى تدريب متخصص، أما الميزة الثانية لاستخدام نظام الصور، إن عملية اكتساب الرموز الأولى سهلة جداً وذلك لأنها مطابقة تماماً للشيء المستهدف مثل أنواع الأكل والشرب واللعب.

إن اختيار نظام الصور يكون أفضل لأنه لا يحتاج إلى مهارات كثيرة للتدريب عليها فعملية الإشارة سهلة بالنسبة للطفل وخاصة إذا كان الطفل لا يعاني من مشكلات حركية او مشكلات في التآزر البصري الحركي في استخدام نظام الصور نتجنب حالات الاضطرابات النفسية والعاطفية الناجمة عن ضعف القدرة على التواصل اللفظي، الاستجابة في الغالب تكون حاضرة في ذهن الطفل وفي متناوله.

مساوئ استخدام نظام الصور:

بالرغم من الميزات العديدة لاستخدام نظام الصور إلا أن هناك العديد من المساوئ لإستخدام مثل هذه الطريقة ومنها ما يلي:

- يجب أن تكون الصور حاضرة معه في كل مكان لاستخدامها في التواصل.

- عندما يكون المثير قوي وعالي وفجائي يجد الشخص صعوبة في استخدام مثل هذا النظام والذي في الغالب يحتاج إلى وقت وتحضير للاستجابة للمثيرات المختلفة.
- يحتاج الشخص الذي يستخدم الصور أن يكون الطرف الآخر قريب جداً وبالتالي فإنه في ضوء وجود مسافة فإنه من الصعوبة بمكان التواصل مع المتحدث.
- إن عملية استخدام الصور مرتبة بالسلوك اللغوي اللفظي عند الآخرين ويحتاج الطفل إلى الكثير من التدريب على السلوك اللغوي للآخرين والاستجابة له.
- قد يتطلب في بعض الأحيان أكثر من استجابة في نفس الوقت مما يسبب بعض التعقيد والصعوبة في استخدام الصور.
- إن الرموز والصور مع التقدم في استخدام النظام تزداد تعقيداً وزيادة من حيث العدد والرموز.
- مع التقدم في استخدام النظام يحتاج الشخص التدريب على استخدام الرموز الأكثر تعقيداً.
- بشكل عام ولدى بعض الأشخاص لا يكون هناك تطور في الكلام أو في الجانب اللفظي.

التعليم اللطيف للأشخاص المعوقين

مقدّمة :

يستند التعليم اللطيف Gentle Teaching أو الميسر على منظومة العلاقات الإنسانية التي تطورت بأشكال مختلفة عبر تقدم البشرية وتمدّنها، لقد منح الله الإنسان القدرة على بناء هذه العلاقات كي نتعلم من بعضنا ونتعلم معاً.

ويكمن ذلك في أجواء من الثقة والمحبة والصداقة المتبادلة التي تحكم عملية التعليم اللطيف لأنها تعطي كل طرف من أطراف العلاقة الحرية في التعبير عن نفسه وعن هويته الخاصة مع الحفاظ على الصداقة والمودّة والاحترام.

وفي هذا الصدد تقول دايا ماتا,Daya Mata في كتابها How to change others كيف تغير الآخرين؟ لقد منحنا الله علاقات إنسانية بأشكال مختلفة كي يتعلم بعضنا من البعض الآخر. فكل شخص يمكن أن يعتبر معلماً لنا، لذا نتعلم من الأطفال الصبر غير المحدود ونتعلم كيف نتخطى أنانيتنا ومصالحنا الذاتية إلى حب الآخرين واحترامهم. حيث يفشل الناس في علاقاتهم الشخصية عندما يتوقفون عن احترام بعضهم بعضاً. إن احترام الرجل لزوجته، واحترام الزوجة لزوجها، واحترام الأطفال لآبائهم وأمهاتهم، واحترام الآباء والأمهات لأطفالهم ضروري لبناء علاقات إنسانية سليمة.

ولا بد من أن يتم ذلك كله في جو من الصداقة، التي بدونها تتحطم هذه العلاقات، لأنها هي التي تعطي كل طرف من أطراف العلاقة الحرية في التعبير عن نفسه وعن هويته الخاصة. وعندما يكون هناك تفاهم وتواصل بين الزوجين فهناك الصداقة والمحبة الحقيقية، وإذا تعلم الناس الحفاظ على الصداقة والاحترام والاعتبار في علاقاتهم فلن يستغل بعضهم بعضاً أو يؤذي بعضهم بعضاً. والمهم في هذا الأمر أن لا تنتظر الآخرين ليقوموا بذلك، بل أن تبدأ به بنفسك.

هناك طرق عديدة لتقديم الرعاية، فالتعليم الميسر يرفض التسلط والميكانيكية في التعامل، ولا يعتبر أن عملية تقديم الرعاية هي فقط لحراسة الآخر

وحشو دماغه بالمعلومات الآلية الآنية، بل يركز على إنشاء العلاقات الودية بين مقدم الرعاية ومتلقيها وإلى قلب جو الصف أو العمل إلى ما هو أقرب إلى جوّ عائلي مليء بالأصدقاء والمهتمين بمتلقي الرعاية بشكل خاص، باعتبار أنه إنسان مميز لشخصه مهما بلغت حالته من الشدة ومهما صدر عنه من تصرفات غير مقبولة أحياناً، فبما أن هناك سبباً كامناً وراء كل تصرف نقوم به نحن سواء أكان ايجابياً أم سلبياً، فكذلك هم أيضاً لديهم أسبابهم الخاصة التي تجعلهم يقومون بتصرفات نعتبرها شاذة أو غير مقبولة. لذلك يحاول التعليم الميسر فتح الأبواب التي تنير لنا الطريق لتفهم هذا الإنسان الذي طالما احترنا في تصرفاته ليعطينا بعض الحلول ويقترح علينا بعض الطرق التي توصلنا إلى داخلية هذا الشخص ومدى حاجته إلى تغيير حياته نحو الأفضل.

يدعو التعليم اللطيف إلى إنشاء علاقة سليمة بين مقدم الرعاية ومتلقيها، فإن التعليم اللطيف يطالب مقدم الرعاية بالتعبير عن المحبة في وجه الحقد والغضب، والتسامح مع التمرّد، والتقدير غير المشروط والصبر اللامتناهي. ويدعو التعليم اللطيف جميع الأطراف إلى التضامن معاً والذي يعني أن الجميع متساوون؛ فلا قيمة لوالد أكبر من ولده، ولا معلّم فوق الطلبة، ولا فوقية لمعالج نفسي على المريض - إنما الفرق هو في المسؤولية فقط.

إن الطريق الذي يسلكه مقدم الرعاية صعب وطويل، وتقديم الرعاية هو التزام بمنح متلقي الرعاية التقدير والمكافأة رغم مقاومته لهما، وهو يتطلب منا الصبر والتسامح والاحترام والمثابرة، ويدعونا الى تعليم الأشخاص الذين يتلقّون رعايتنا - حتى وإن بدوا خارج نطاق الاستجابة الإنسانية - تقبّل التّقدير ومبادلتنا إياه. كما يتطلب منا إحداث أكبر قدر ممكن من المشاركة، حتى من جانب أولئك الذين يبدون عاجزين تماماً أو غير راغبين في الاندماج مع الآخرين. وحتى في أصعب الأوقات، علينا أن نركز جهودنا على التقدير وأن نضبط نزعتنا الغريزية التي تدعو للسيطرة على من يهددنا أو من يشكل خطراً علينا.

أدوات التعليم اللطيف:

يسعى التعليم اللطيف إلى تعليم متلقي الرعاية الشعور بالأمان والاندماج مع الآخرين، والشعور بالقبول والتقدير والحب من الآخرين ومبادلتهم الشعور نفسه

ويستخدم لذلك أدوات هي من عند رب العالمين، يدعونا فيها إلى استخدامها بشكل بناء لرعاية ذوي القلوب الكسيرة وهي:

- **حضورنا**: حين يكون مصدراً للاسترخاء والطمأنينة ومعبّراً عن الترحيب وحسن المعاملة.
- **أيدينا**: كالتربيت على الظهر بلطف وتبادل السلام بالأيدي وذلك للتعبير عن الحب والدفء والتقبل تجاه الشخص الآخر.
- **كلماتنا**: حين تكون راعية، معبرة عن الحب والتقدير ورافعة لمعنويات ذوي القلوب والأرواح الكسيرة.
- **نظراتنا**: حين تكون دافئة معبرة عن الحب والدفء، داعية للشفاء والمواساة.

إن دورنا كمقدمي رعاية وقادة للعمل الخدمي هو أن نتفحص ثقافتنا وأن نكشف عن طرق ووسائل منسجمة مع تلك الثقافة للتعبير بشكل صادق ومحدد عن حبنا وتقديرنا غير المشروط للأشخاص الذين نقوم برعايتهم. وبذلك يصبح من الممكن خلق مجتمعات للرعاية الحقيقية التي تقود إلى الشفاء.

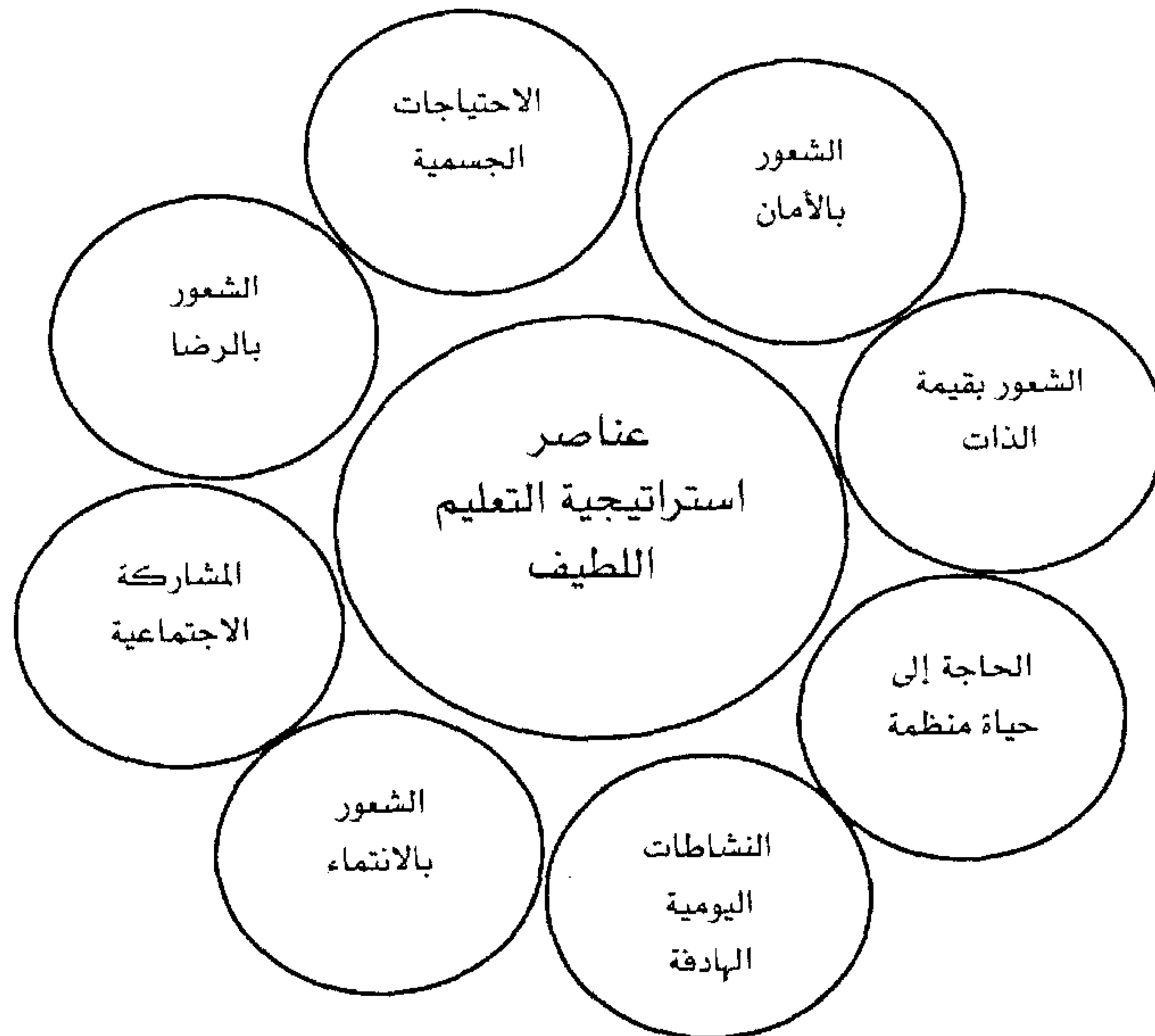
أسس استراتيجية التعليم اللطيف:

إن أسس التعامل مع الطفل المعاق، كما ترسيها استراتيجية التعليم اللطيف، هي:

- الاحترام: حيث يدعو التعليم اللطيف إلى احترام الطفل المعاق دون قيد أو شرط كحق من حقوقه الإنسانية، وأن إعاقته مهما بلغت درجتها لا تعني بأي حال أنه غير مؤهل لأن يعامل بكل حب وتقدير.
- العدل والإنصاف: لإحداث التغيير الايجابي المطلوب، لا بد من أن يكون مقدم الرعاية عادلاً ومنصفاً في علاقته مع متلقيها؛ فلا بد أن يعي أن احتياجات بني البشر ومتطلباتهم متشابهة؛ فكل شخص يسعى لأن تكون حياته ذات معنى، وأن يقيم صداقات مع الآخرين، وأن يطور نفسه دونما ضغط خارجي.

- التغيير المتبادل: لدى قيامنا برعاية متلقي الرعاية نتوقع منه أن يتغير من حيث السلوك والتعلم وطريقة الحياة، فكما نتوقع منه أن يتغير كذلك علينا نحن أيضاً أن نتغير من أجله، ويتضمن ذلك نظرتنا للشخص وتفسيرنا لسلوكه ورد فعلنا تجاه سلوكاته غير المرغوب بها، والتغيير يبدأ عادة لدى الطرف الأقوى ثم يلحقه الطرف الآخر.
- القيم المشتركة: تدعو هذه الاستراتيجية إلى عدم الحكم على الشخص من خلال تصرفاته، التي غالباً ما تعود إلى الظروف الخارجية المحيطة به وإلى الخبرات التي واجهته في حياته، وإنما من خلال النظر إليه كإنسان يحتاج إلى المساعدة.
- المشاركة: يتوجب علينا أن نعلم الطفل تقدير الأعمال التي يشاركنا القيام بها، تماماً مثلما نقدر نحن الأعمال التي نشاركه القيام بها.

عناصر استراتيجية التعليم اللطيف أو الميسّر وأساليبها:



شكل (3)

الدوائر المتحدة للمضلع الثماني لاستراتيجية التعليم اللطيف

يوضح شكل (3) ثمان عناصر متعددة ومتحدة ومترابطة تأخذها استراتيجية التعليم اللطيف أو الميسّر بعين الإعتبار، وهذه العناصر هي احتياجات الشخص المعاق، التي نغفل عن أخذها بعين الاعتبار في أغلب الأحيان، رغم أنها أساسيات الحياة بالنسبة له:

- الإحتياجات الجسمية، وتشمل الغذاء الصحي والملابس المناسبة والنظافة الشخصية والصحة العامة.
- الشعور بالأمان، من خلال وجود الطفل مع من يثق بهم ويعتبرهم رمزاً للطمأنينة، بعيداً عن الشعور بالخوف أو القلق أو التهديد.
- الشعور بقيمة الذات وتشجيع الطفل المعاق على أن ينظر إلى نفسه نظرة احترام، وأن يتمكن من التعبير عن مواهبه الشخصية، وأن ينظر إليه على أنه ـ مثل غيره ـ فرد من أفراد المجتمع.
- الحاجة إلى حياة منظمة، من خلال التخطيط للمستقبل القريب ووجود روتين يومي في حياة الطفل، على نحو يكون معه على علم بالخطوة التالية ورد فعل الآخرين عليها.
- الشعور بالإنتماء، حيث يجب أن يشعر الطفل المعاق بالإنتماء إلى مجموعة من الأصدقاء المحبّين له، وأن يبادلهم المحبة والثقة ويعبر لهم عن مشاعره، وأن يستمتع برفقتهم.
- المشاركة الاجتماعية، من خلال اتصال الطفل المعاق بالآخرين والعيش بينهم، والانخراط في المجتمع بحيث يستفيد الآخرون من خدماته، وألا يكون هناك فارق في المعاملة بينه وبين الأطفال العاديين.
- النشاطات اليومية الهادفة، التي يقوم بها الطفل بما يتناسب مع رغباته وأسلوب حياته وقدراته.
- الرضا الداخلي، حيث يجب أن يكون الطفل راضياً عن نفسه وعن حياته، وأن يتمكن من التعبير عن عواطفه بشكل تلقائي دونما ضغوط خارجية (www.gentleteaching.nl/gt-engels.htm).

كيفية التعامل مع الطفل المعاق:

كل شخص يمكن أن يجلب معه منظوراً مختلفاً وأفكاراً وخبرات جديدة ومختلفة عند القيام بتصميم التدخلات واستراتيجيات التعليم لذوي السلوك غير المرغوب، ويتعين على كل من له علاقة بتقديم الرعاية، بمن فيهم الآباء والأمهات

وأفراد الأسرة والمعلمون وطاقم التمريض والأخصائيون النفسيون والأطباء ومديرو البرامج والعاملون في الرعاية المباشرة ...، النظر إلى تصرفات الشخص ذو الإعاقة لا بوصفها أحداثاً منفصلة، بل على أنها جزء من صورة أكبر للمتعلم، ونشير أيضاً إلى أنه ليست هناك نظرية واحدة أو خبرة واحدة يمكن الجزم بأفضليتها للاستخدام مع جميع الأشخاص ذوي الإعاقات.

ويتطلب هذا المنحى المتكامل إجراء تغييرات في الممارسات التعليمية بما في ذلك أيضاً استخدام مواد جديدة ، واستخدام طرق تدريس جديدة ، والأهم من ذلك القدرة على تغيير المعتقدات التي يحملها مقدم الرعاية **(Fullan,1991)**.

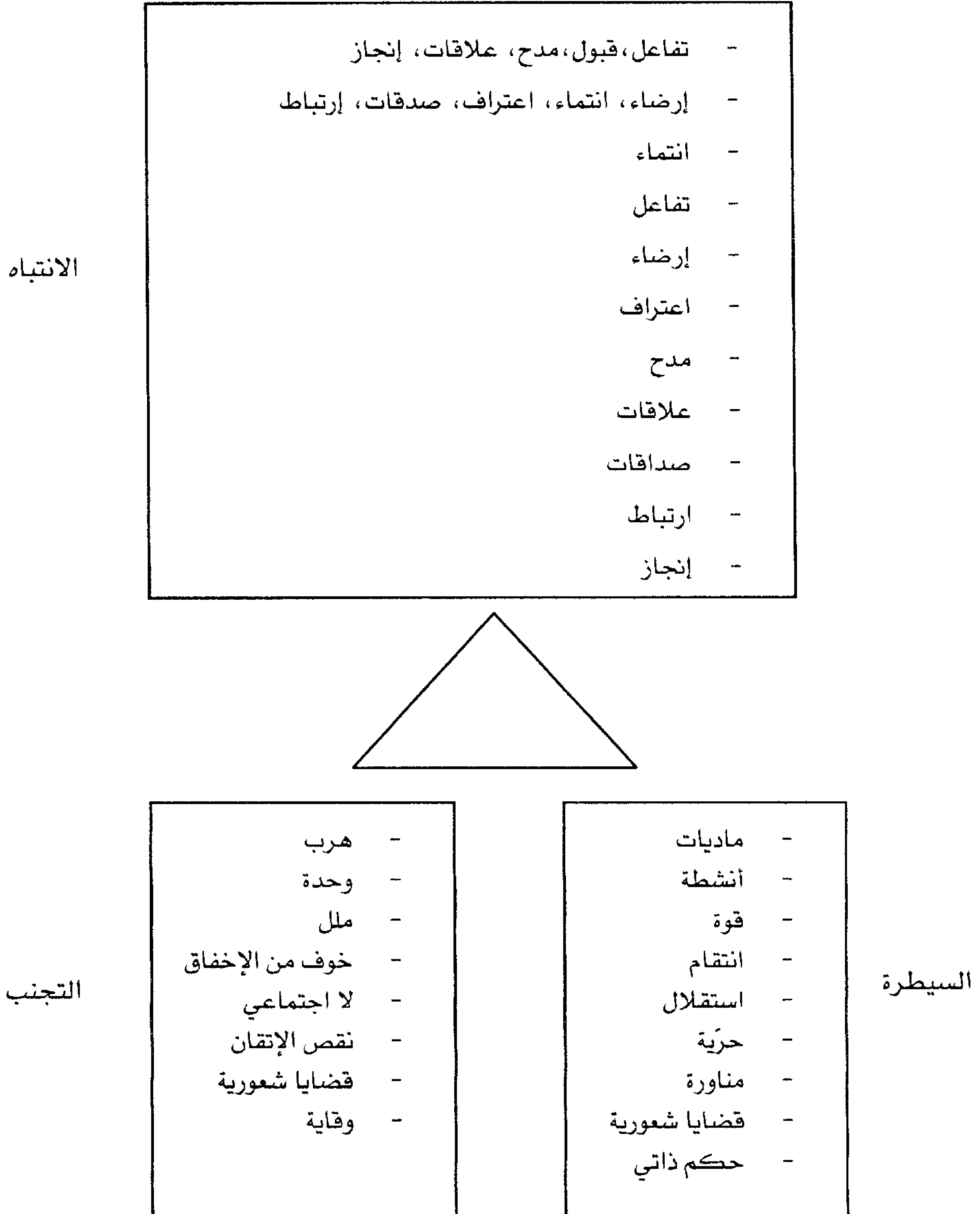
ويعني التغيير هنا أن ننفتح على كل شيء جديد؛ فإذا كانت استراتيجيات التعليم الحالية التي نستخدمها لا تعمل، فلنوقف استخدامها ونجرب شيئاً آخر؛ فنحن كثيراً ما نحاول أن نغير المتعلم نفسه بدلاً من تغيير الطريقة التي نستجيب له بها وهذا شيء من المهم أن نعمل على تلافيه، ومن خلال رصد الحالات المتعددة المتباينة، والخبرات الشخصية العديدة، أصبح من الممكن تطوير طرق إجرائية يمكن أن تساعد الأفراد في ضبط سلوكهم، لكن على المعلم والمربي أن يكون على استعداد لتغيير بعض أوجه خبرته التعليمية الراهنة.

يؤكد دوراند، كار، بورتو، جلاسر، مسجي (Durand and Carr,1987; Durand, 1990,1993; Durand) (and Berotti,1991;Glasser,1986;McGee et al.,1987).

في هذا المجال أن كل سلوكيات الكائنات الحية ـ ما عدا ما يتصل منها بالوظائف العصبية والبيولوجية ـ ليست سوى محاولات للتواصل مع الآخرين. ومن خلال اكتشاف الهدف من هذا التواصل، يمكن للمهتمين والمربين أن يساعدوا في إرشاد الفرد إلى نمط بديل للاتصال يكون أكثر اتفاقاً مع القواعد المتبعة في تشكيل السلوك، إن فهمنا للهدف من التواصل مع الآخرين ذو أهمية كبيرة في تحليل المشكلات السلوكية؛ وبناء على البحث والخبرة المهنية يمكن اقتراح أن غالبية التصرفات تقع ضمن ثلاث حاجات واسعة وتتفاوت في وسعها تبعاً لمبدأ الفروق الفردية وهي: الحاجة للسيطرة، والحاجة للانتباه، والحاجة للتجنب.

إن تفهم حاجة الشخص إلى السيطرة أو الانتباه أو التجنب مفيد دائماً لأنه يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة ذات العلاقة بالتدخلات المناسبة ويعطي قدراً كبيراً

للفهم الصحيح للحالة محل الأهتمام. وتتضمن الشكل رقم (4) التالي تصنيفاً للمصطلحات التي يشيع استخدامها في سياق الحديث عن السيطرة والانتباه والتجنب بصفتها أهدافاً للسلوك الذي يقوم به الشخص في إطار التواصل مع الآخرين.



شكل (4)

تباين الحاجات المتحكمة في التصرفات

يشرح شكل (4) أنه إذا كان المتعلّم يبدي دفاعاً ضد اللمس، بمعنى أنه لا يرغب في لمس مواد معينة أو لا يرغب في أن يلمسه أحد ـ كابعض أفراد التوحد ـ، فإنه عندما يسحب يده بعيداً يتجنب الموقف، وإذا كان هناك من يمارس اجترار الطعام بعد الأكل لأن ذلك شعور جيد بالنسبة له فهو إنما يمارس السيطرة على بيئته على الرغم من أن الاجترار بحد ذاته مسألة شعورية، أما سلوك الانتباه فهو ذلك السلوك الذي يمارس باعتباره وسيلة لجلب انتباه الأقران أو أفراد الأسرة أو المعلمين أو الأخصائين.

الخطوات الأساسية للتعليم اللطيف:

أشار مينولاسكينو، مكجي، منوسيك، وهوبس Menolascino,McGee, Menousek, and Hobbs (1987) إلى أن خطوات التعليم اللطيف الأساسية هي: التجاهل، التوجيه، التقدير أو المكافأة، ويضيف الإمام ( ) عرض مثيرات محببة، وإختيار بدائل مناسبة لنوعية الإعاقة وشدتها . ولا يعني التجاهل هنا تجاهل الشخص، وإنما تجاهل السلوك الشاذ. والمقصود هنا أن ينأى المعلم بنفسه عن الاستجابة للمتعلم بسبب سلوكه الشاذ؛ ويتضمن ذلك الإمساك عن أي استجابات لفظية ايجابية أو سلبية، وتجنب الأتصال البصري أو الجسدي مما له علاقة بالسلوك، مع الحفاظ على قرب المعلم من المتعلم دون زيادة أو نقصان. كن حذراً من أن تكون استجابتك أكثر وضوحاً مما يجب، كأن تدير ظهرك للمتعلم مثلاً، لأن ذلك يجعله يعرف أن سلوكه أثار استجابة ما لديك، التجاهل: يقوم معلم بتقديم المساعدة لأحد المتعلمين، وفي تلك الأثناء يقوم المتعلم بقرص ـ إيذاء ـ المعلم، وفي هذه الحالة، على المعلم أن يواصل تقديم المساعدة دون أن يقول شيئاً عن عملية القرص. ولا يجوز أن يقوم المعلم بالتعليق على ذلك كأن يقول " آه ، إن ذلك مؤلم، لا أحب أن تفعل ذلك".

أما التوجيه فهو وضع وسائل بديلة للتفاعل الإنساني؛ فالرسالة الأساسية هي: "افعل هذا بدلاً من ذلك ! "، ويمكن أن يتم ذلك بالكلمة أو الإشارة أو اللمس وعندما تستخدم اللمس أو تضع يدك فوق يد المتعلم، تأكد من أنه يتقبل اللمس من الآخرين والجدير بالذكر أن التوجيه يجب أن يكون واضحاً ومحدداً ويهدف إلى تركيز انتباه

المتعلم على نشاط أو مهمة نريد من المتعلم أن ينخرط فيها. وفي كثير من الحالات يكون التوجيه نحو السلوك البديل الذي يحاول المعلم تعليمه للمتعلم.

أما التقدير أو المكافأة، فقد يفهم منه الحصول على أشياء مرغوبة، لكن في حقيقة الأمر فإن المكافأة هي الاحترام الذي يحظى به والتفاعلات الإيجابية مع الآخرين. وحتى عند استخدام المكافآت المادية من قبل المعلم، فإنها يجب أن تقرن بالثناء والمكافآت المعنوية، والتقدير: يتمّ المتعلم واجباً مدرسياً ويفعل شيئاً مثير ويحضره للعرض على المعلم ليريه إياه. يبتسم المعلم، ويلقي نظرة على الواجب، ويخبر المتعلم بأنه يرحّب بما قام به من جهد رائع.

وفي بعض الأحيان، تضاف إلى الخطوات الثلاث الآنفة الذكر للتعليم اللطيف (التجاهل، التوجيه، والتقدير) خطوة تسمى المقاطعة وتهدف إلى منع الأذى في الوقت الذي يتم فيه الاستمرار في التعليم، وتشمل الحجب والصدّ وإدارة البيئة. وفي كثير من الأحيان لا يمكن مقاطعة سلوك يحدث للمرة الأولى، لكن عندما يدرك المعلم الإشارات التي تنذر باحتمال وقوع سلوك ضار فإنه يصبح من الممكن إعادة مقاطعة السلوك ومنع حدوثه مرة ثانية، والمقاطعة: يحاول المتعلّم شد شعر المعلمة، تقوم المعلمة بحجب يد المتعلم لوقف المحاولة. مثال آخر: يحاول طلبة الصف قطع الشارع، فيبدأ أحد المتعلمين بالجري إلى الشارع في الوقت الذي تسير فيه السيارات، يخطو المعلم أمام المتعلم لمنعه من قطع الشارع.

شرعية التعليم اللطيف ونتائجه:

تركز غالبية الأدبيّات التي تعالج العنف لدى الأشخاص المعاقين عقلياً على استخدام العقاب. وفي هذا السياق برزت الحاجة إلى وضع إستراتيجيات تدخل مبتكرة، وفيها تم التأكيد على ضرورة قبول استخدام العقاب من قبل المنظمات المهنية المختلفة.

فطبقاً للمؤسسة الأمريكية لعلاج السلوك، يعدّ استخدام الصدمة الكهربائية العلاج المقبول لأولئك الأشخاص، إلى جانب إجراءات عقابية أخرى مثل رش النشادر في

الوجه أو رش عصير الليمون والخل والصّفع والقرص والتوبيخ والعزل والاعتقال... وتلقى هذه الممارسات قبولاً في الدوائر البحثية وفي المحاكم! فقد صادقت محكمة الإشهاد في ولاية ماساشوستس الأمريكية عام 1986 على استخدام سلسلة من الممارسات العقابية بهدف العلاج. وتغاضت عن تقييد طفل من الرسغين مدة تزيد على سنة ونصف السنة، أو قرص طفل وصفعه أكثر من ألف مرة في اليوم، أو وضع طفل في محطة آلية لرش البخار مدة أحد عشر يوما دون توقف إلا للذهاب إلى الحمام ورش ضباب رقيق في منخريه بشكل متكرر (**مجلس الإعاقات التطورية ،1986**).

وأما أنواع السلوك الشاذ لديهم، فقد كان أكثرها تكراراً: لطم الوجه، وضرب الرأس، والخمش، و"بزّ" العينين بالأصابع ـ إلى جانب العضّ، والجرح عبر اقتحام النوافذ، وقرص أجزاء الجسم، وابتلاع الأدوات والمواد الخطرة، وأكل البراز، وشد الشعر، ومحاولة الانتحار، وعض أجزاء من الجسم إلى درجة قطعها، وضرب الرأس بالركبتين بعنف، ورمي الجسم بحيث يحتك الوجه بالأسطح الإسمنتية، وإبراز الأعضاء التناسلية للعيان.

لقد كان لإدارة البيئة دور مهم في منع غالبية الأذى أو نزع فتيله، وتضمن ذلك مكان وجود مقدم الرعاية بالنسبة للشخص، من حيث جلوسه أو وقوفه أمام الشخص أو خلفه أو بجانبه، وتضمن ذلك أيضاً مكان جلوس الشخص ـ كأن يتم إبعاده عن الجدران والنوافذ إذا كان ممن يقومون بضرب رؤوسهم أو أيديهم بها، وتحضير المهمات والأنشطة المقترحة بشكل لا يترك فراغاً ولو للحظات قد يمارس فيها الشخص نوعاً من إيذاء النفس. وكان يتم توجيه الأشخاص للإشتراك في الأنشطة والمهمات بحثّهم جسدياً أو إيمائياً، ولم يتم اللجوء إلى صدّ يدي الشخص أو حجبهما إلا في حالات الضرورة.

لقد دخل الأشخاص إلى البرنامج بخوف ويأس واضحين. وفي البداية كان حضور مقدم الرعاية يشكل بالنسبة لهم نوعاً من التقييد، وكانوا ينظرون إلى المشاركة باعتبارها مطلباً سلبياً وإلى المكافأة الإنسانية على أنها عديمة المعنى. وكان لا بد من حشد جميع الإستراتيجيات والتقنيات لمقاومة هذا الواقع المحزن. وقد كان

البرنامج فرصة تدريبية متميزة لمقدمي الرعاية؛ إذ خضعوا إلى تجربة مدتها خمسة أيام اشتملت على: التفكير العميق في حالة كل شخص من الأشخاص الملتحقين بالبرنامج، وتعريف الأهداف، وممارسة استراتيجيات التعليم اللطيف وتقنياته.

التقنيات الداعمة للتعليم اللطيف Beyond Gentle Teaching:

تتطلب عملية التغيير المتبادل عملاً شاقاً وقدراً كبيراً من المرونة والإبداع. أما القوة المحركة لهذه العملية فهي التقدير غير المشروط الذي أشرنا إليه سابقاً. ويلزم لذلك سلسلة من التقنيات لتحقيقها، واتخاذ قرارات حاسمة تختلف من لحظة إلى التي تليها، والرغبة الشديدة في المثابرة. وفي الوقت نفسه يجب أن نكون على أهبة الاستعداد للحيلولة دون وقوع العنف، وأن نتعامل معه باللاعنف عندما يبرز إلى الوجود.

والجدير بالذكر أن بعض هذه التقنيات يساعد في منع العنف أو إخماده، بينما يعمل بعضها على إحداث المشاركة وتعزيزها، ويعمل بعضها الآخر على المساعدة في تركيز كل ما يصدر عنا من تفاعلات على التقدير اللامشروط. ويمكن تلخيص التقنيات الداعمة المستخدمة في التعليم اللطيف على النحو التالي:

- التعليم الخالي من الخطأ، وذلك من أجل تسهيل المشاركة والتقليل من حالة الإحباط والتركيز على منح التقدير، حيث تتضمن العملية اتخاذ قرارات حاسمة في أجزاء من الثانية دون وجود أي احتمال لأي جواب خاطئ؛ إذ إن أي خطأ مهما كان يسيراً ـ وبخاصة في مرحلة البداية ـ يمكن أن يكون محبطاً ويقود إلى العنف.
- تحليل المهمة: بهدف تبسيطها وتذليل الصعاب أمام المشاركة. ويشمل ذلك تجزئة الأنشطة والمهمّات على نحو يجعلنا نتقدم بسهولة ولا نكون قلقين بشأن ما سيأتي لاحقاً. وهنا يصبح الأمر أكثر مرونة ويتلقّى الشخص رسالة مفادها أن إكمال المهمة بحد ذاتها ليس هدفنا. وإذا لاحظنا أن الشخص يشارك على نحو جيد، يمكننا عندئذ أن نجعل المهمة أصعب قليلاً في الوقت الذي نزيد فيه من الحوار والتقدير المتبادل.

- الترتيبات البيئية: وذلك بغية تذليل الصعوبات السلوكية وزيادة المشاركة .فمن المهمّ مثلاً أن نحدّد: أين يقف مقدم الرعاية أو يجلس؟ وكيف يقترب من الشخص؟ وكيف يقدم له المساعدة؟ وكيف يمكّنه من المشاركة؟ وكيف يمنحه التقدير ويحصل على تقديره؟ والجدير بالذكر أن الترتيبات البيئية تتغير من لحظة لأخرى ومن موقف لآخر. ففي لحظة ما، قد يكون من الضروري الجلوس على طاولة مقابل شخص عنيف، ولكن ما أن تظهر بوادر المشاركة من قبل الشخص ويصبح هادئاً حتى يصبح من المفضل الإقتراب منه. وإذا اعتاد شخص أن يضرب رأسه بالطاولة، فقد يكون من الأفضل عدم استخدام طاولة أمامه في بادئ الأمر وإرجاء استخدامها إلى وقت لاحق.
- تقديم المساعدة الدافئة: بحيث نعبّر للشخص من خلال كلماتنا ولمساتنا عن أننا أصدقاء، ونتجنب أي إصرار أو طلبات. فالكيفية التي نقدم بها المساعدة تعكس ما في أنفسنا وتؤثر على تفسير الشخص لعلاقتنا به وللغرض من هذه العلاقة.
- المشاركة المتبادلة: التي ترمز إلى المساواة وتقود إلى تسهيل المشاركة وتعزيز الانخراط. فبدلاً من أن نقف أو نجلس ونراقب الشخص بأيد مكتوفة كما يفعل الرئيس أو المراقب، علينا أن ننقل إلى الشخص رسالة مفادها أننا سننجز المهمة أو النشاط معاً، وهذا من شأنه أن يخفف من مشاعر الإحباط من جهة ويوصّل للشخص رسالة تضامن من جهة أخرى.
- استخدام الأنشطة والمهمات: وهي وسائل للاندماج معاً من أجل إدامة العلاقة. وعندما يكون الشخص عنيفاً أو مؤذياً لنفسه، فإن الأنشطة والمهمّات تعدّ جسراً لخلق أرضية مشتركة بيننا وبينه تمهيداً للتحاور معه، دون التركيز على اكتسابه مهارات معينة. وبالرغم من أن الشخص لا يرى في البداية أي مغزى في ذلك، فإن الأنشطة والمهمات تعلمه شيئاً فشيئاً معنى المشاركة.

- البوادر السلوكية: فعادة ما يكون السلوك العنيف أو المؤذي للنفس مسبوقاً ببوادر أو إشارات تحذيرية، مثل الارتباك أو الإحباط أو فقدان الاتجاه أو النرفزة أو الغضب... وقد يتكلم الشخص بشكل أسرع أو يصبح أحمر الوجه أو تبدأ يداه بالارتعاش. ومن المهمّ أن يصبح مقدّم الرعاية حسّاساً لهذه الإشارات، وعندما يلاحظ ظهورها فإن عليه التراجع عن أي طلبات، وتقديم المزيد من المساعدة الدافئة، وزيادة تقدير الشخص، وإبداء مشاعر الصبر والتسامح.
- التقليل من الأوامر والتعليمات: فكثيراً ما نمطر الأشخاص من حولنا بوابل من الأوامر والتعليمات، مثل " افعل هذا، ثم افعل ذاك ... "، وكأنهم ليست لهم قيمة أو أحاسيس! ويتطلب خلق مشاعر الانخراط التعبير عن علاقة متكافئة أشبه ما تكون بعلاقة الأخوّة. وعندما نأخذ بيد شخص ليقوم بعمل ما، فيجب أن تنقل يدنا التقدير والدفء، وأن نتجنب أية إشارة من شأنها أن تدل على أننا مهتمون بالسيطرة على الشخص أو الحصول منه على الطاعة و الإذعان.
- توفير الخيارات والبدائل: يهدف إلى تعزيز شعور الشخص بالحرية. فإذا اقتربنا من الشخص وقلنا له: "هل ترغب في المساعدة في تنظيف الأرضية؟" فهرب أو رفض فإننا نكون قد حشرنا أنفسنا في زاوية. وبدلاً من ذلك، بوسعنا أن نسأل الشخص: "ماذا يمكننا أن نفعل معاً، تنظيف الأرضية أم غسل النوافذ؟" ففي الحالة الثانية لدينا خياران، وعلينا أن نسهّل حدوث أحدهما من خلال تقديم المساعدة الدافئة للشخص ومنحه التقدير حتى عندما يرفض المشاركة.
- التقليل من المساعدة المباشرة: يهدف إلى تعزيز مواهب الشخص وتمكينه من بدء المشاركة والانخراط بنفسه والمحافظة عليهما. فمع مرور الوقت وازدياد المشاركة، علينا التخفيف من حضورنا لئلا نجعل الشخص معتمداً علينا أكثر مما ينبغي. فقد يكون من المفيد ترك الشخص وحده للحظات ثم

العـودة إليـه بينمـا يقـوم بتنفيـذ مهمـة أو نـشاط مـا. والغـرض الأساسـي هـو إحداث الانخراط وليس تنفيذ المهمة أو النشاط.

- الحوار: يهدف إلى تعزيز الاعتماد المتبادل والتقدير غير المشروط من جانب مقدم الرعاية والشخص متلقّي الرّعاية على حد سواء. فالحوار هو القوة المحركة لكل ما نفعله وما نمثّله، وهو يشتمل على المحادثة والحركة والإيماء والاتصال الجسدي. وهو لا يعني الثرثرة المتواصلة، وإنما التعبير المستمر عن الدفء والتضامن.

إن استخدام أيّ من هذه التقنيات يعتمد على الإجابة عن السؤال التالي: " أيّ هذه التقنيات يزيد التقدير، ويقلل السيطرة ؟ " فالعملية في غاية المرونة وتتطلب اتخاذ قرارات لحظية لا تحتمل التأجيل والانتقال المناسب من تقنية إلى أخرى.

نظرية العقل
وتطبيقاتها في مجالي: الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم

تعتبر نظرية العقل(Theory of Mind) من النظريات الحديثة التي لاقت رواجاً كبيراً في الآونة الأخيرة وخاصة على صعيد الدراسات النفسية والتي حاولت التطرق إلى إمكانية إعمال الفكر والتفكير بما يتناسب مع القدرة على فهم الآخرين والتنبؤ بتصرفاتهم وأفعالهم. وللوهلة الأولى فإن ما يتم طرحه يمكن أن يعتبر من الأفكار التي يتم تداولها في العديد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقدرة على التنبؤ بتصرفات الآخرين والتنبؤ بسلوكهم في مواقف معينة، حيث أن ذلك يمكن ملاحظته في العديد من المواقف الحياتية التي نرى فيها عامل التوقع ونسبة التوقع لحدوث بعض التصرفات لدى الآخرين مرتفعة.

ولكن هذه النظرية بمعناها الحديث فإنها مختلفة إلى حد يكاد يكون كبيراً عن ما هو مألوف بالنسبة لنا، فنظرية العقل إذا ما تم تبنيها في الدراسة والعمل على توظيفها واستخدامها في العلوم الإنسانية فإن ذلك يعني أن هناك شروطاً معينة يجب أن تتوافر في تلك النظرية ليتم قبولها والتعامل معها والعمل على تطبيقها في ميادين حديثة جداً مثل التطرق إلى مفهوم نظرية العقل وماهيتها بالنسبة للتربية الخاصة واستخدامها في العديد من المجالات.

ولعل ما يشير إلى التطبيق الفعلي لتلك النظرية هو التطرق لها من خلال العمل على تشخيص وتفسير عدد من الاضطرابات النمائية لدى الأطفال كما هو الحال في حالات التوحد، وبناء عليه فإنه لا بد من اللطيف العمل على إخضاع تلك النظرية لاستخدامها في مجالات متعددة من الفهم والتفسير للعديد من التصرفات والسلوكيات التي تظهر أيضاً لدى فئات أخرى من التربية الخاصة.

وفي هذه الورقة سوف يتم تناول نظرية العقل وانعكاساتها العلمية والعملية على فئة الأطفال المعاقين عقلياً والأطفال من ذوي صعوبات التعلم، بهدف توظيف تلك

النظرية واستخدامها لفهم عميق لمستوى القدرات العقلية الفعلية والأدائية التي يتم استخدامها لدى الفئتين، وكيف يمكن توظيف تلك القدرات بشكل إيجابي سواء في تنمية المهارات المعرفية والإدراكية، وكذلك في استخدامها في الحياة اليومية.

ولكي نصل إلى ذلك الفهم العميق فإنه سوف يتم التطرق إلى بعض الموضوعات ذات الصلة، والتي يمكن أن نجد لها تطبيق فعلي في نظرية العقل مثل التعرف على المهارات المعرفية والإدراكية لدى الأطفال المعاقين عقليا والأطفال من ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم كيف يمكن أن نفسر ذلك النقص أو القصور، وكيف يمكن العمل على تحويله إلى نقاط إيجابية حسب المستوى والقدرات المتفاوتة سواء في مجال الإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم.

يمكن الإشارة إلى تعريف نظرية العقل "على أنها القدرة على استنتاج Infering الحالات النفسية Mental states للآخرين سواء بالنسبة إلى أفكارهم، واعتقاداتهم، ورغباتهم، .... إلخ)، بالإضافة إلى القدرة على استخدام هذه المعلومات لتفسير ما يقولونه، وأيضا لإعطاء معنى لسلوكياتهم، وللتنبؤ بما سوف يفعلونه بعد ذلك. **(Davidson,1984 , Dennett.1987)**.

ويقول بريماك و وودروف **(premach & Woodruff 1978)** وهما أول من قدما نظرية العقل: أن نظام الإستنتاج هذا يمكن النظر إليه كنظرية لأن هذه الحالات الذهنية ليست مجرد تعميمات إمبيريقية لأنه لا توجد مجموعة من الأنشطة الملاحظة في الذات أو في الآخرين التي ترتبط بشكل منسق مع الحالات الذهنية المستنتجة.

ولا توجد تصرفات معينه يتحتم أن ترتبط برغبة محددة، إن استنتاج الحالات الذهنية من واقع الملاحظة أو الخبرة يتم من خلال أبنية مفاهيمية افتراضية، أو كما يسميها البعض "عدسات نظرية" تنظم معرفة العقول انطلاقاً من الملاحظة والخبرة، وهذه الحالات الذهنية يجب أن تكون مستقلة عن الحالة الموضوعية للعالم الواقعي، حيث أن الناس يمكن أن يعتقدوا في أشياء ليست حقيقية أو غير صحيحة، وأن تكون مستقلة أيضاً عن الحالات الذهنية الموجودة بالفعل لدى الآخرين، لأنه أنت وأنا يمكن أن نعتقد ونرغب ونتظاهر بأشياء مختلفة عن بعضنا البعض.

استخدمت هذه النظرية لأول مرة عام (1978) لتفسير تصرفات الشمبانزي، ولم ينظر إليها كنظرية شعورية ولكن باعتبارها آلية معرفية فطرية تتيح القيام بنوع خاص من التمثيل representation، وهو تمثيل الحالة الذهنية. **(Tomasello & Call.1997, Byrne&Whiten.1988)**

ومن ناحية أخرى فقد تم تناول العديد من الدراسات والأبحاث التي أشارت إلى مدى إمكانية تطبيق مثل هذه النظرية على مستوى الأشخاص، حيث أن ذلك يعكس مدى تمتع الفرد ببعض المهارات العقلية والمعرفية التي تعتمد في الأغلب على قدرته على الاستنتاج والمعرفة بما سيقوم به الآخرون عند مرورهم بنفس المواقف التي يعرفها، وبالتالي يصبح لديه القدرة على توقع مثل تلك السلوكيات والتصرفات بناء على الخبرات المعرفية التي تكونت لديه، وبفعل عملية التفكير وبناء المعرفة التي تم تجريبها في مواقف سابقة **(Harris,1989)**.

وفي أواخر الثمانينات قام جوردون **(Gordon,1986)** بالتطرق إلى نظرية المحاكاة العقلية، والتي يتم من خلالها تطوير الأفكار والمعتقدات بناء على البنية العقلية الموجودة لدى الأطفال من خلال مراحل النمو المعرفي التي يمرون بها، وبالتالي يمكنهم أن يطوروا أنماطاً من الاستجابات المعرفية التي تساعدهم على فهم ما يحدث لهم، وكذلك على بناء البنى المعرفية التي تساعدهم في تفسير معتقدات وأفكار الآخرين **(Gopink &Astington,1988 , Gopink,1993 , Davies & Stone,1995)**.

المبادئ والافتراضات الأساسية التي تقوم عليها النظرية :

من خلال العرض السابق للتعريف بالنظرية نلاحظ أن النظرية قائمة على عدد من الجوانب الرئيسية نذكرها كما يلي:

- تعتمد النظرية في البداية على قدرة الفرد على استنتاج للحالات النفسية التي يمر بها الأشخاص الآخرين من حوله، وذلك يعني بأن الفرد يجب أن تكون له القدرة على استخدام مهارة الاستنتاج أو الوصول إلى نتيجة معينة بالنسبة لتصرفات الآخرين التي تمثل في الأصل حالة نفسية معينة يمكن أن يمر بها

الفرد، ويتوقع من الشخص المقابل أن يقوم باستنتاج تلك الحالة، ويعتبر ذلك المتطلب الأساسي الأول للنظرية.

- ننتقل إلى المبدأ الثاني الذي يتحدث عن نوع تلك الحالات والتي تشمل في الأغلب الأفكار والاعتقادات والرغبات وما إلى ذلك من حالات نفسية أو عمليات داخلية، يمكن القول بأن من الصعب على الفرد في الأحوال العادية أن يتعرف عليها لدى الآخرين إلا إذا كانت هناك علامات أو إشارات معينة تشير إلى أن ذلك الشخص يقوم الآن بتلك العملية أو أنه يمر بتلك الحالة، وذلك يعني أن تلك النظرية في الأغلب تتعامل مع العمليات الداخلية لدى الآخرين، وتعتمد على قدرة الشخص على التعامل مع تلك العمليات من خلال مراقبة وملاحظة ذلك الشخص، حيث أن تلك العمليات عادة ما تحدث في الدماغ ولا يمكن متابعة الآلية التي تحدث بها أثناء وقوعها وبالتالي فإنه يمكن أن يكون صعبا التعرف على تلك الحالات في كل مرة (Leslie,1997 , Baron-Cohen.1995 , Fodor,1994)

- والمبدأ الثالث أو النقطة الثالثة في النظرية تشير إلى مقدرة الفرد على التعامل مع تلك العمليات واستخدامها لمعرفة ما سيقوله الآخرون أو يقومون به، ولعل مثل تلك النقطة هامة حيث أنها تمثل في الأغلب الاستعداد لرد الفعل والتعامل مع تلك العمليات وتوظيفها لفهم الآخرين ومعرفة تصرفاتهم التي يمكن أن تحدث بعد وقوع تلك العملية مباشرة.

- ومن ثم يتم الانتقال إلى مرحلة هامة من تلك النظرية، وهي أن يقوم الشخص المقابل بإعطاء معنى لسلوك الشخص الذي قام بالعملية، وذلك يعني أن قدرة الشخص المراقب أو الملاحظ لا بد أن تتجاوز المعنى البسيط إلى فهم المعنى من وراء السلوك الذي يتم من خلاله القيام بتلك العملية أو المرور بتلك الحالة النفسية، وذلك يتطلب جهدا كبيرا من الشخص الذي يقضي جل وقته في الانتباه والتوقع للسلوك الذي سوف يظهر لإعطائه المعنى المناسب له.

- وبالتالي نصل إلى المبدأ الأخير من تلك النظرية الذي يقوم على القدرة على التنبؤ بما سيقوم به الآخرون أو يفعلونه، ولعل مثل تلك القدرة تنطوي على العديد من المهارات الخاصة بعرفة الشخص المقابل، والقدرة على فهم حيثيات العملية، وكذلك التعرف إلى البدائل المتاحة للشخص للتصرف بتلك المواقف مثلما حدث في مواقف سابقة أو أن يكون لديه القدرة على استنتاج ما يمكن أن يفعله من خلال الخبرة المباشرة مع الشخص (Frith,1994 , Carey,1985 , Wellman,1990)

ومن خلال الطرح السابق، للنظرية وللتحليل العملي لأجزاء النظرية المختلفة والمكونات الأساسية التي يمكن التطرق إليها، والتي تشكل الهيكل التنظيمي لتلك النظرية فإن مفهوم تلك النظرية ينطوي على عامل مهم وأساسي للوصول إلى المعنى الفعلي لتطبيق تلك النظرية، وهذا العامل هو القدرة على استخدام العمليات العقلية والإدراكية والمعرفية للشخص، للوصول إلى الفهم المناسب للآخرين ومحاولة تفسير السلوك والقدرة على التنبؤ بما سوف يقوم به الآخرون.

وهنا لابد من التأكيد على قضية هامة تتعلق أكثر بطبيعة تلك النظرية، وهي أنها تركز على العديد من المهارات المعرفية العقلية التي تحدث للطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، وهي بذلك تتناول بقدر كبير من الاهتمام الآليات والميكنزمات النفسية الداخلية التي يمتلكها الفرد، وتساعد على تنمية القدرة على الاستنتاج والتوقع لأفكار ومعتقدات وسلوك الآخرين، حيث أن مثل تلك القدرات تساعد في تنمية المهارات المعرفية والعقلية الخاصة بمعرفة ما سوف يكون لدى الآخرين من سلوك متوقع (Gopink;et al 1994 , Perner,1991) .

المنهجية العلمية:

ومن ناحية أخرى فإنه لابد من التطرق إلى كون نظرية العقل نظرية علمية تتبع في سياقها المنهج العلمي القائم على التأمل ووجود الفرضيات والوقائع والمفاهيم

والقوانين التي تحكم الظروف المختلفة، وهي بذلك لا تعتبر فقط نقلا للواقع، وإنما تتعدى باعتبارها طريقة أو منهجا في ربط الوقائع بالفرضيات ضمن شروط محددة وبطريقة علمية منظمة لتصل في النتيجة إلى إثبات فرضيات وتساؤلات يمكن الإجابة عليها من خلال تلك المنظومة العلمية المتكاملة والشاملة.

ولعل أهم الأهداف التي تسعى النظرية العلمية إلى إثباتها هو وجود علاقة معينة بين عدد من العوامل التي إذا ما تم النظر لها من خلال تلك المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظرية يمكن الوصول الى رؤية جديدة ووجهة نظر لم تكن موجودة في الأصل.

وفي ضوء تناولنا لموضوع الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، فإنه جدير بنا في البداية وقب الخوض في التفاصيل والتفسيرات المختلفة، وقبل اقتراح الأنشطة والبرامج وإمكانية الاستفادة من تلك النظرية أن نطرح على أنفسنا عددا من الأسئلة التي يمكن أن تساعدنا في معرفة الجدوى من هذا البحث، والدافع من وراء تبين مثل تلك النظريات الحديثة التي لم يتم التطرق لها بالكثير من الأبحاث أمثال النظريات السابقة التي تناولت المجالات المعرفية والعقلية والسلوكية بالعديد من التجارب والدراسات الميدانية.

ولعل من أهم النقاط التي يمكن أن نشير إليها، والتي يمكن أن تتصف بها النظرية في ضوء تناولنا لموضوع الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم ما يلي:

- أن تقدم هذه النظرية تفسيرات ومبررات سببية، أي أن تتجاوز مجر وصف الظاهرة إلى القدرة على الربط بين الأدلة والأعراض، وبذلك يمكن أن تصف الظاهرة وتبين لنا ما الذي أدى إلى تلك الظاهرة.
- أن تكون قادرة على تفسير الأنماط التي نلاحظها بالنسبة للإعاقة العقلية وصعوبات التعلم ليس فقط في الجوانب السلبية وإنما أيضا في الجوانب الإيجابية.
- أن تضع تنبؤات ملموسة يمكن العمل على اختبارها والتأكد من صحتها، وأن يكون لدبها القدرة على تقديم الطرق والأساليب المناسبة لاختبار تلك الفرضيات.

- أن تكون واضحة ومحددة، ولا تتناقض مع ما نعرفه عن القوانين العلمية أو نظريات النمو النفسي المختلفة.

مثل تلك الصفات والخصائص المتعلقة بالنظرية يمكن أن تتيح لنا فرصاً أفضل تتعلق بالفهم الواضح لمكونات النظرية، وبالتالي تتيح لنا المجال في التعرف على الجوانب التطبيقية والإجراءات العملية التي يمكن من خلالها توظيف تلك النظرية في التعامل مع حالات الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم من خلال المفهوم الحديث الذي تنطلق منه النظريات في قدرتها على توظيف مبادئها وفرضها للاستخدام الفعال من قبل التربويين.

ولكي نقف بالتفصيل على مجمل تلك النظرية، فإنه بداية لا بد من التعرض لأحد أهم العناصر التي أشارت إليها النظرية وهي القدرة على التفكير، حيث إن التعرض لذلك الموضوع يمكن أن يساعدنا في تحديد الجوانب المختلفة التي يمكن التحدث عنها في النظرية، والعمل على ربطها فيما بعد بالتطبيقات العملية في مجال الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم.

الإعاقة العقلية ونظرية العقل:

تعتبر النظرة إلى الإعاقة العقلية والى الأطفال المعاقين عقلياً ما زالت تأخذ طابع التقدير المنخفض والتوقعات المتدنية في الأداء والمستوى العقلي، ولعل ما يدعم ذلك العديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الإعاقة العقلية، والخصائص والسمات الأساسية التي يتصف بها الأطفال المعاقين عقليا من تدني في مستوى الأداء المعرفي والعقلي والإجتماعي والحركي.

وللتأكيد على تلك الفكرة، فإنه سوف يتم التطرق إلى أهم تلك الخصائص والسمات المعرفية التي يتسم بها الأطفال المعقين عقلياً، وكيف أنها تؤثر بشكل واضح على تقير مستويات الأداء لدى الأطفال المعاقين عقلياً، والمستويات المتوقعة والتي يمكن أن يصلوا إليها نتيجة إعاقتهم.

الصورة النمطية للخصائص المعرفية والعقلية:

تنمو القدرات الفكرية والمعرفية لدى الطفل منذ الولادة، وتتطور تلك القدرات من خلال تفاعل القدرات الخاصة (القدرة المعرفية) مع المثيرات الحسية من حوله (الممارسة والخبرات)، ولكل مرحلة عمرية مكتسباتها، ومع نمو الطفل العمري تنمو القدرات الفكرية والجسمية، لذا نلاحظ أن قدرات الطفل في مرحلة معينة تتشابه مع أقرانه في نفس العمر (مع اختلاف بسيط يمكن أن يظهر لدى بعض الأطفال)، بينما يختلف ذلك لدى الطفل المعاق عقليا بالنسبة لأقرانه من العاديين في درجة اكتسابه ومن ثم قدرته الفكريه والمعرفية، ومع ازدياد عمر الطفل يلاحظ زيادة درجة الفارق في القدرات الفكرية والمعرفية حتى سن الثامنة عشر، وبناء عليه نستطيع القول إنه عند الثامنة عشر فإن الطفل الذي لديه إعاقة عقلية بسيطة فإن مقدرته الفكرية تعادل المقدرة الفكرية لطفل عمره 10-11 سنة، أما الطفل المعاق إعاقة عقلية متوسطة فإن مقدرته الفكرية تعادل المقدرة الفكرية لطفل عمره 7-8 سنوات تقريباً، ومن الخصائص المميزة لنقص القدرات الفكرية والمعرفية ما يلي:

- ضعف القدرة على التركيز والانتباه: فنحن لكي نتعلم نحتاج للتركيز والانتباه، ولكن الأطفال المعاقين عقليا بجميع درجاته لديهم ضعف القدرة على التركيز والقابلية للتشتت، وكلما زادت درجة الإعاقة العقلية زادت درجة ضعف الانتباه والتركيز، وهو ما يفسر عدم قدرتهم على التعلم سواء بالخبرة والاحتكاك اليومي مع المجتمع، أو القدرة على التعليم.
- ضعف الذاكرة: هنالك ارتباط كبير بين الذاكرة والانتباه، فكلما زادت القدرة على الانتباه أدى هذا إلى زيادة القدرة على التذكر، والذاكرة هي القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات السابقة، وهي نوعين:
- الذاكرة طويلة المدى (وهي القدرة على استدعاء المعلومات والخبرات التي يتكرر حدوثها في أسابيع أو شهور أو سنوات).
- الذاكرة قصيرة المدى (وهي القدرة على استدعاء المعلومات والخبرات التي تحدث في ثوان أو دقائق أو ساعات)، وقد أكدت الدراسات أن مستوى

الذاكرة بعيدة المدى لدى الأطفال المعاقين عقلياً أفضل من الذاكرة قصيرة المدى، وذلك يدل ذلك على أن الأطفال المعاقين عقليا لا يتذكرون إلا الخبرات أو المعلومات التي يتكرر تعاملهم معها لفترة زمنية طويلة، أما المعلومات والخبرات التي تمر بسرعة من أمامهم فإنهم يعانون من قصور في تذكرها.

- عدم القدرة على مواصلة التفكير: التفكير عملية فكرية عقلية، وهي من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيداً، وتعتمد على جمع المعلومات والخبرات وإعادة تنظيمها لمواجهة الموقف، كما يتطلب قدراً عالياً من التخيل والتذكر والتعليل، وينمو تفكير الطفل العادي منذ الولادة سنة بعد أخرى، معتمداً على نمو الذاكرة والمفاهيم واللغة والصورة الذهنية، فنراه يصل إلى التفكير الحسي البصري في حوالي السابعة من العمر يستخدم الصور الذهنية الحسية والحركية والمفاهيم الحسية وحل المشكلات البسيطة، ومواجهة العوائق السهلة، ويكون التفكير سطحياً، يحتاجون الآخرون في حل مشاكلهم وتصريف حياتهم اليومية، وإلى التفكير المجرد عند سن البلوغ، ويدرك المفاهيم المجردة والمعاني الكلية، والنظريات والقوانين والمبادئ والغيبيات، أما الطفل المعاق عقليا فإن التفكير لديه ينمو بمعدل أقل من الطبيعي نتيجة لضعف الذاكرة ـ المفاهيم ـ اللغة ـ الصورة الذهنية، ويعتمد مقدار النقص في التفكير على درجة الإعاقة، ففي حالات الإعاقة العقلية البسيطة مثلاً فقد يتوقف عند مرحلة التفكير الحسي البصري.
- ضعف القدرة على التمييز بين المثيرات والأشياء: التمييز بين المثيرات يتطلب إدراك الخصائص المميزة لكل مثير، وتلك تعتمد على التركيز والانتباه، وتصنيف تلك الخصائص وتذكرها، أي الانتباه والتذكر، كما أن عملية التمييز بين المدركات الحسية تتأثر بشكل كبير بمستوى أداء الحواس الخمس (السمع، البصر، التذوق، الشم، اللمس)، أما الطفل المعاق عقلياً،

فإنّ لديه ضعف في التركيز والانتباه والذاكرة، كما أن نسبة عالية منهم لديهم ضعف حسي، وتختلف درجة الصعوبة في القدرة على التمييز تبعا لدرجة الإعاقة، حيث نجد أن الأطفا لامعاقون عقليا بدرجة شديدة يتعذر عليهم في معظم الأحيان التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان، والرائحة والمذاق، أما الأطفال الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة فإنهم يظهرون صعوبات في تمييز الخصائص السابقة.

- ضعف القدرة التخيلية والإدراك: التخيل والإدراك هي العملية التي يتم من خلالها استقبال المنبهات وتفسيرها على ضوء الخبرات السابقة، وتلك تعتمد على التمييز ـ الذاكرة ـ التعرف على الأشكال ـ وغيرها، ومن المعروف أن الطفل المعاق عقلياً ذو خيال محدود، ولديه ضعف في التمييز والذاكرة والتعرف على الأشكال، ومن ثم عدم القدرة على التخيل والإدراك، والقصور في التخيل يزداد بزيادة درجة الإعاقة.

تعليق:

من خلال التطرق إلى أهم الخصائص المعرفية والعقلية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، فإنه تجدر الإشارة إلى النقاط التالية:

- إن التأخر الواضح لدى الأطفال المعاقين عقليا في الجانب المعرفي والقدرات العقلية، وخاصة في العمليات العقلية الأساسية يدلل على صعوبة قيام هؤلاء الأطفال بالعديد من الأنشطة والعمليات العقلية التي تساعدهم بصورة أوضح في فهم الآخرين والتعامل معهم بسهولة.
- وذلك يعكس بالضرورة عدم القدرة على التكيف وظهور العديد من أوجه القصور في مجالات التكيف لدى الأطفال المعاقين عقلياً بالمقارنة بالأطفال من نفس العمر.
- ولعل مثل هذا القصور الواضح في استخدام العمليات العقلية يقلل من احتمالية الاستفادة المباشرة من العديد من الأنشطة والبرامج التي يمكن أن

يتم من خلالها توظيف تلك المهارات المعرفية في التعامل مع العديد من المواقف الحياتية المختلفة والقدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات بالصورة المناسبة، وبالدرجة المتوقعة من التحكم بتلك المواقف، أو ظهور السلوك المناسب للمواقف.

- وبالتالي فإن مثل ذلك القصور يعكس بالضرورة مستوى الداء الفعلي الذي يظهر لدى هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً، وبالتالي يعمل على حرمانهم من العديد من فرص التطور والقدرة على توظيف المهارات بالصورة المناسبة.
- ومن خلال جوانب القصور السابقة نرى بأن هناك مشكلة حقيقية بالنسبة لمهارات استخدام التفكير لدى الأطفال المعاقين عقلياً، حيث إنه وفي حالة القصور الذي يصيب المهارات والقدرات الأساسية التي تؤدي في مجموعها ومن خلال تفاعلها مع بعضها إلى القيام بعملية التفكير وإصدار الحكام والاستنتاج والاستنباط، والقدرة على التوقع.
- فذلك يعني أن ذلك الجانب من القصور يؤثر بالضرورة على قدرة هؤلاء الأطفال على التعامل مع المواقف التي يمرون بها بطريقة سهلة، ومن خلال التمتع بالخبرات والتجارب السابقة التي يمكن أن تساعدهم أكثر على المرور بخبرات النجاح المتوقعة منهم.
- وذلك يؤدي بالضرورة إلى التقليل من حجم التوقعات والتنبؤ بمستويات منخفضة في الداء، وخاصة في المهارات المعرفية والعقلية التي تتطلب مستوى عال من التفكير والاستبصار.
- وعليه فإن ذلك القصور يمكن أن يؤدي إلى عدم القدرة على الاستقلالية في معظم الحالات، وكذلك يؤدي إلى خلل واضح في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها الأطفال المعاقين عقلياً.

العلاقة بين نظرية العقل والإعاقة العقلية:

من خلال العرض السابقة لمجمل نظرية العقل من ناحية، وما تم الوصول إليه من تغير في وجهات النظر بالنسبة للإعاقة العقلية، يمكن الوصول إلى النتائج التالية:

- لم تعد الإعاقة العقلية بالمفهوم الحديث إعاقة تعمل على تحديد القدرات لدى الطفل بقدر ما تساعدنا على فهم تلك القدرات، والعمل على تنميتها بصور متعددة.
- وأصبح من المهم أن نستفيد من النظريات الحديثة في تطوير قدرات الأطفال المعاقين عقلياً من خلال التنوع الحقيقي والفعلي للقدرات والخصائص المعرفية والعقلية التي يتصفون بها.
- ومثل ذلك التوجه بدفعنا بقوة إلى المزج بين ما تقوله النظريات حول العقل والتفكير على اعتبار أن التفكير أرقى العمليات العقلية، وبين من يمكن أن نطور من برامج وأنشطة يمكن للأطفال المعاقين عقليات الاستفادة منها في المواقف الحياتية المختلفة.
- ومن هنا يمكن القول بأن التطبيقات الفعلية للنظريات الحديثة يجب أن تتعامل أكثر مع الجوانب العقلية بصورة مختلفة عن السابق، وبرؤية معاصرة لتفسير القدرات العقلية، والاستفادة من المبادئ النظرية، وتوظيفها على الصعيد العملي بصورة أوسع.

ومن خلال الطرح السابق للنقاط الأساسية المشتركة يمكن القول بأن العلاقة بين نظرية العقل ـ بالمفهوم الذي تم تبنيه في البداية ـ والإعاقة العقلية علاقة تدعيمية، حيث لا بد من الاستفادة من المبادئ الأساسية لنظرية العقل، والعمل على توظيفها وترجمتها عمليا لتكون قادرة على استيعاب مفهوم الإعاقة العقلية والتنوع في الذكاءات الموجودة لدى الإنسان لتوظيفها في الحياة اليومية.

ومثل تلك العلاقة لا بد أن تحكمها عدد من الأسس والمبادئ التي يمكن من خلالها إيجاد تلك الروابط ووضعها في إطار منطقي علمي وعملي يمكن التعامل معه، ولعل من أهم تلك المبادئ:

- نظرية العقل نظرية معرفية عقلية لها أبعاد تطبيقية في المجالات الإنسانية وخاصة في المواقف الاجتماعية.
- تقوم نظرية العقل على القدرة على تفسير انفعالات ومشاعر الآخرين والتنبؤ بها، وذلك يتوافق مع قدرة الإنسان على التعامل مع الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية بناء على الذكاء الاجتماعي.
- تهدف نظرية العقل إلى زيادة قدرة الأشخاص على التعامل مع المواقف الاجتماعية بفهم أكبر وبعلاقة أقوى مع الآخرين من خلال التنبؤ بالسلوك والتصرفات المعرفية والعقلية التي يمكن أن تصدر عنهم، وذلك يدعم العمل على تطوير مجالات التعامل مع الآخرين كأحد الأهداف الأساسية لبرامج الإعاقة العقلية من خلال سلوك التكيف الاجتماعي.
- تقوم نظرية العقل على التوقع، وذلك يعني القدرة على التنبؤ بما سيكون عليه تصرف الآخرين، وهي بذلك تعطي فرصة أكبر للفهم من خلال المراقبة والملاحظة للآخرين، ويعتبر ذلك متطلباً هاماً لدى الأطفال المعاقين عقلياً حتى يستطيعوا أن يفهموا الآخرين أثناء التعامل معهم.
- إن تنوع الذكاء لدى الإنسان يعمل بالضرورة على إيجاد أفضل الوسائل والبدائل الناجحة لتقريب الأفكار والتصرفات والسلوكيات من بعضها البعض لدى الأشخاص مما يزد من فرص التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الأشخاص.
- إن الترجمة العملية للعديد من أنشطة الإنسان المتعلقة بالذكاء تتيح لنا التعرف أكثر على المبادئ النظرية التي تستند لها، وبالتالي القدرة على توظيفها في مجال التطبيق الفعلي في الحياة والمواقف التي يمر بها الأشخاص.

ومن خلال النظر إلى تلك المبادئ المفترضة والتي تم استنتاجها من مراجعة أدبيات الدراسات والبحوث الميدانية نجد أنه من الأهمية السعي إلى التوفيق والتقريب من ترجمة تلك المبادئ النظرية إلى أنشطة وبرامج حياتية يمكن الاستفادة منها في تقديم الخدمات وتطبيق البرامج والأنشطة المعرفية والعقلية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

التطبيقات العملية لنظرية العقل في مجال الإعاقة العقلية:

سوف نتناول في الجزء المتبقي من التحدث حول الإعاقة العقلية إمكانية أن يتم الاستفادة من نظرية العقل وتطبيقاتها العملية في مجال الإعاقة العقلية، وكيف يمكن أن لنا في الميدان من توظيف تلك المبادئ والمفاهيم في النظرية إلى التطبيق العملي على أرض الواقع وفي محاولة للوصول إلى ذلك الفهم فإنه سوف يتم الربط بين ما جاء في النظرية ـ نظرية العقل ـ وبين ما تم التوصل إليه من نظريات حديثة في مجال الذكاء، حيث يوفر لنا ذلك الربط القدرة على فهم أوضح لطرق الاستفادة من النظرية في التعامل مع القدرات العقلية المتنوعة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

وفيما يلي بعض التطبيقات المقترحة لنظرية العقل في مجال الإعاقة العقلية من خلال البرامج والأنشطة المعرفية المشار إليها في نظرية الذكاءات المتعددة في بعض مجالات الذكاء:

- **الذكاء اللغوي:**

تعتمد الأنشطة في هذا الذكاء على الجانب اللغوي، إن العمل من أجل زيادة المحصول اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا يمكن أن يساعدهم بشكل مباشر على القيام بالعديد من المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى اللغة، والتي يمكن من خلالها فهم ما يقوله الآخرون والعمل على توقع الكلمات والألفاظ والجمل التي يعبر بها الآخرون عن مواقفهم وبالتالي العمل على استفادة من أنشطة الذكاء اللغوي في التنوع لما يصدر عن الآخرين في ذلك الجانب، وبالتالي القدرة على التعامل مع تلك المواقف بصورة أفضل.

حيث إن الأنشطة اللغوية تتعدى فقط الكلام لتصل إلى التعابير الوجهية وغير اللفظية المختلفة التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعامل والتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية.

- **الذكاء المنطقي - الرياضي:**

ويمكن الاستفادة من الأنشطة الخاصة بالذكاء المنطقي من خلال قدرة الأطفال المعاقين عقليا ومن خلال التدريب على معرفة العديد من الانفعالات والتعبيرات التي يمكن أن تظهر على الآخرين أثناء التعامل معهم، وبالتالي الوصول إلى فهم للحالة النفسية والعقلية التي يمكن أن يصل إليها الآخرون عبر ارتباطها بمواقف محددة.

وبالتالي تصبح لديهم القدرة على تصنيف وتمييز تلك المواقف والقدرة على توقعها من خلال مدى ارتباطها بالمواقف التي يمر بها الآخرين مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع في درجات الإعاقة العقلية من حيث درجة الإعاقة لتتناسب فعلياً مع القدرات الحقيقة لديهم.

- **الذكاء المكاني:**

يمكن الإستفادة من النشطة الخاصة بالذكاء المكاني من خلال تعليم الأطفال المعاقين عقليا من خلال القدرة على التنبؤ ببعض التصرفات أو التعبيرات أو الانفعالات التي يمكن أن تظهر على الآخرين في أماكن معينة مثل الابتسامة والضحك في مدينة الألعاب ، والخوف من الأماكن المظلمة، فعند الاقتراب من مكان معين فإنه يمكن توقع سلوك او تعبير أو انفعال يمكن أن يظهر على الآخرين نتيجة ارتباطه بمكان معين.

وذلك يساعد الأطفال المعاقين عقليا على الانتباه والحفظ لبعض الأماكن ويجنبهم عنصر المفاجأة أو الخوف من بعض الأماكن نتيجة عدم المعرفة أو الخبرة المتوقعة من ذلك المكان.

- **الذكاء الحركي:**

ويمكن توظيف أنشطة هذا الذكاء من خلال العديد من الطرق والأساليب التي تتعلق أكثر بوجود حركات كعينة يمكن أن تصاحب عددا من الانفعالات والتعبيرات المختلفة التي تظهر على الأشخاص والتي يمكن أن تكون بمثابة مثيرات تمييزية لحدوث بعض السلوكيات لدى الآخرين من خلال تلك الحركات.

ولعل تعلم تلك الحركات يساعد أيضاً الأطفال المعاقين عقلياً أن يطوروا أنماط من التعبير الحركي الذي يمكن من خلالها توصيل المعلومات أو السماح للآخرين بالتعرف على طبيعة الاستجابات التي يمكن أن تحدث لديهم.

- **الذكاء الاجتماعي:**

تعتمد أنشطة الذكاء الاجتماعي على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، حيث إن ذلك التفاعل يجعل لدى الطفل المعاق عقلياً الخبرة الاجتماعية المناسبة للتعرف على الانفعالات والتعبيرات التي تصدر من الآخرين بناء على المواقف الاجتماعية التي يمرون بها، وكذلك توفر فرصاً أكثر للاستفادة من تلك التعبيرات في تعلمها واستخدامها من قبل الأطفال المعاقين عقلياً.

حيث إن ذلك يساعد أكثر على التنبؤ ببعض السلوكيات التي يمكن أن تصدر عن الآخرين في مواقف معينة وبالتالي القدرة على التعامل معها بسهولة وبشكل إيجابي من خلال النتائج المتوقعة لتلك السلوكيات.

- **الذكاء الشخصي:**

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته، ووعيه بمشاعره وتفكيره ومعتقداته، حيث إنه لا بد أن نعلم الطفل المعاق عقليا القدرة على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بطريقة مناسبة ومقبولة، وبالتالي فإنه من السهل عليه أن يتوقع وجودها لدى الآخرين في المواقف المشابهة في حال وجود الإدراك والوعي الكافي لديه للوصول إلى تلك المرحلة من التعرف على انفعالات ومشاعر الآخرين.

وبالتالي فإنه من السهولة أن يتعامل معها وبطريقة أفضل تتم عن فهم لما يقوم به الآخرون من تصرفات وانفعالات يمكن فهما وتعلمها من خلال النماذج التي تحيط به.

تعليق:

هذه بعض النماذج العملية التي يمكن الإشارة إليها، والتي يمكن الاستفادة منها في مجال التعامل مع الإعاقة العقلية من خلال نظرية العقل، حيث إنه من المهم التأكيد في هذا السياق على أهمية تعرض الطفل المعاق عقلياً إلى التدريب المباشر والموجه والذي يمكن من خلاله الوصول إلى المستوى الإيجابي المتوقع منه في مجال القدرة على التنبؤ بالسلوكيات والتصرفات التي تصدر من الآخرين سواء في المحيط الأسري أو المجتمعي.

وبالتالي تتاح للطفل المعاق عقلياً فرص الاستفادة أكثر من توجيه البرامج والأنشطة والخطط والأهداف التربوية لتكون بمثابة المدعم والحافز للطفل لتطوير قدراته بما يتناسب وطبيعة المواقف الاجتماعية التي يمر بها، وبالتالي يتم تحقيق قدر أكبر من التكيف لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

ومن هنا فإنه يمكن القول بأن الاستفادة من نظرية العقل يمكن أن تكون كبيرة في حال فهمنا للطرق والوسائل والبدائل التي يمكن أن نصل إليها في تدريبنا للطفل المعاق عقلياً، وبالتالي فإن مثل تلك النظرية يمكن أن تلعب دوراً إيجابياً في إظهار جوانب القوة لدى الأطفال المعاقين عقلياً من خلال التعرض للعديد من النشطة التي تعكس القدرة الإيجابية والفعلية التي يمكن أن يصل إليها الطفل المعاق عقلياً من خلال التدريب.

صعوبات التعلم:

على الرغم من تعدد أنواع صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب، وصعوبات التعلم النمائية التي تتعلق بالجوانب الأساسية من مظاهر النمو، فإنه سوف يتم الاقتصار على التطرق إلى المظاهر العامة لصعوبات التعلم، والتي من بينها عدداً من المظاهر المتعلقة بالعمليات العقلية التي يقوم بها الطفل، وفيما يلي أهم تلك المظاهر العامة:

يتميز ذوو الصعوبات التعليمية عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

الخصائص السلوكية والمعرفية:

1- اضطرابات في الإصغاء:

تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأطفال، إذ أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي، وعادة ما يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق، فهؤلاء الأطفال يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، وكذلك فإنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين، وبشكل عام نجدهم يواجهون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك لديهم صعوبات في تعلم مهارات جديدة.

إن هذه الخاصية تمثل واحدة من النقاط المهمة التي يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في عدم مقدرة الطفل من التنبؤ بتصرفات الآخرين، ولعل ذلك يرجع إلى حالات السرحان وشرود الذهن المستمر لدى الطفل مما يصعب من عملية الاستفادة من التعامل مع الآخرين وتوقع استجاباتهم بالصورة المناسبة.

2- الحركة الزائدة:

يتميز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الانتباه والحركة الزائدة (ADHD)، وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط، وتم تعريفها حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية

والحركة الزائدة، وعادة ما تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعليمية، وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعليمية واضحة.

ومن ناحية أخرى فإن وجود هذه الخاصية يؤثر بشكل مباشر على قدرة الطفل على فهم الآخرين من حوله، والقدرة على التنبؤ بالسلوك والتوقع للتصرفات التي يمكن أن تصدر عنهم بسبب أن عدم قدرته على الاستمرارية في الانتباه، وعدم تواجده مع الآخرين لفترة زمنية طويلة دون الانتقال إلى مهمة أخرى، كل ذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التعامل مع الآخرين بصورة مناسبة، وخاصة في حال أنه يرفض الانتظار أو توقع ردود الأفعال.

3- الاندفاعية والتهور:

يتميز بعض هؤلاء الأطفال بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة، مثلاً قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته، كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل،أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.

وبالنظر إلى تلك الخاصية فإننا نجد أن هناك نقصاً واضحاً لدى بعض الأطفال والذين يتصفون بالاندفاعية، حيث أن عدم القدرة على ضبط النفس والتأني في التعامل مع الآخرين يمكن أن يمثل مشكلة فيما يتعلق بفهم الآخرين وبالتحديد عند التعامل معهم وانتظار ردود الأفعال منهم، وبناءً على تلك الصفة فلا يسمح الطفل للآخرين بالتعامل معه لفترة طويلة من الوقت، وبالتالي فلن تكون لديه القدرة على التنبؤ بالسلوك لدى الآخرين.

4- صعوبات لغوية مختلفة:

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة

الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية، كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة تقريباً.

ويمكن أن يؤثر ذلك على فهم الطفل للمثيرات حوله، وبالتالي عدم القدرة على تطوير الاستجابات المناسبة لتلك المثيرات، وخاصة أثناء التعامل مع الآخرين أو حتى أثناء فهم ردود الأفعال أو تقديرها عند قيام الآخرين بها.

5- صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية تركيب القواعد، وهؤلاء الأطفال يجدون صعوبة كبيرة في التعبير اللغوي الشفوي، إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى، وعندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً، وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية، إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث بشكل متكرر لدى هؤلاء الأطفال.

وتلك الصفة يمكن أن تلعب دوراً سلبياً في أنماط التعامل مع الآخرين من حيث عدم القدرة في الأصل على النجاح في توصيل المعلومات الأساسية أو الفكرة الأصلية التي يرغب في أن يوصلها الطفل إلى الآخرين، وبالتالي فإنه لا يمكن أن نتوقع شكلاً مناسبا من التفاعل بين الطفل من ذوي صعوبات التعلم وبين الآخرين.

6- صعوبات في الذاكرة:

يوجد لدى كل شخص ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، والذاكرة بعيدة المدى، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها

البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، عادة يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.

ولعل ذلك يؤثر بشكل مباشر على التواصل مع الآخرين لفترات من الوقت، حيث أن فقدان الطفل ذوي الصعوبات التعليمية للمعلومات أو الخبرات التي تعرض لها يمكن أن تساهم بشكل سلبي على التعامل مع الآخرين وتوقع تصرفاتهم وسلوكياتهم بالصورة المناسبة التي ظهرت عليها في ظروف سابقة مشابهة.

7- صعوبات في التفكير:

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الإستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم، ولكي يتمكن الشخص من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة، ولكن الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وفي العديد من المواقف يصعب عليهم ذلك بشكل ملحوظ في تلك المهمة، إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة.

ولا تقتصر تلك الصعوبات في الجوانب التعليمية بل وفي جوانب التعامل مع الآخرين والقدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات بالطريقة التي يمكن من خلالها اكتساب القدرة على توظيف تلك المعلومات واستخدامها في التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة.

8- صعوبات في فهم التعليمات:

التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلبة، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة، لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلبة، كما وأن البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجأون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً.

وتنعكس تلك الصعوبة بالفهم على العديد من المواقف الاجتماعية التي تتطلب من الطفل ذوي الصعوبات التعليمية أن يفهم الموقف أو الحدث الذي أمامه، ويحاول التعرف إلى أفضل الطرق التي يمكن أن يتعامل معها أثناء ذلك.

9- صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم:

وذلك يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع.. إلخ.

10- صعوبات في التآزر الحسي - الحركي (Visual- Motor Coordination):

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب، فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير، هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يجدون صعوبة في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين – يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.

11- صعوبات في العضلات الدقيقة:

طريقة مسك القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12- ضعف في التوازن الحركي العام:

صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13- إضطرابات عصبية ـ مركبة:

مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.

14- صعوبات تعلمية خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب:

تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة، ولكنهم سرعان ما يبدأون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة.

15- البطء الشديد في إتمام المهمات:

تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات المنزلية.

وكذلك يمكن أن تظهر في توقع الاستجابات لدى الآخرين وذلك بسبب البطء الذي يمكن أن يكون لدى الطفل من ذوي صعوبات التعلم، والذي يؤثر بالضرورة على طريقة فهمه للآخرين أثناء التعامل معهم.

16- عدم ثبات السلوك:

أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين، وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً.

وذلك يمكن أن يؤدي أيضاً إلى عدم الثبات في التعامل مع الآخرين وبصورة ملحوظة في بعض المواقف بالرغم من أن التصرف كان مناسباً في مواقف أخرى مشابهة، وذلك يؤدي في الأغلب إلى الفشل في تحقيق التفاعل الايجابي مع الآخرين.

17- عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل:

هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة، فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك، فمن خلال تجاربه تعلم أن المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ، لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو يمتنع عن المشاركة، لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة.

ويكون تأثير تلك السمة على الطفل كبيراً جداً في حال عدم القدرة على خوض التجارب والمواقف الجديدة خوفا من الفشل أو تجنباً لردود فعل الآخرين غير المتوقعة والتي تتسم ـ وبناء على خبراته السابقة ـ بالسلبية وعد التقدير.

18- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة:

إن أي نقص في المهارات الاجتماعية للشخص قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرته لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كالبقية، قراءة صورة الوضع المحيط به، لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم.. إلخ، وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته 34٪ إلى 59٪ من الطلبة الذين يعانون من الصعوبات التعليمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية، كما أن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى أفكار غير مناسبة يمكن أن تهدد حياتهم.

19- الانسحاب المفرط:

مشاكل هؤلاء الأطفال العديدة في عملية التكيف لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون

عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية تعليق:

- تمثل هذه الخصائص السابقة بعض الجوانب التي يمكن أن تمثل مشكلات حقيقية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تؤثر بشكل مباشر على العديد من نواحي الحياة لديهم، وخاصة تلك التي تتعلق بالتفاعل والتعامل مع الآخرين بطريقة فعالة.
- وبالرغم من عدم تواجد كل الصفات عند كل طفل إلا أنها تمثل تلك المشكلات مصدر رئيسي للعديد من مظاهر الخلل لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم، ويمكن أن تؤثر بشكل سلبي على حياته، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، حيث أن بعض الصفات لا تؤثر مثلاً على التفاعل مع الآخرين ولكن يمكن أن تكون سبباً في تجنب التعامل مع الآخرين كما هو الحال في مجال الصعوبات الحسية والحركية الدقيقة والعامة، وكذلك صعوبات القراءة والكتابة والحساب.
- وفي مختلف المراحل النمائية التي يمر بها الطفل تمثل تلك المشكلات حواجز يمكن أن تعيق الطفل من التطور والوصول إلى درجة من النمو والتكامل في بناء الشخصية بالشكل المناسب.
- ولعل الإخفاق أوالإحباط المتكرر الذي يواجهه الطفل من ذوي صعوبات التعلم سواء في مجالات القراءة والكتابة والحساب، وكذلك في مجالات الفاعل والتعامل مع الآخرين يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر على بناء الشخصية لديه، وتؤدي في بعض الأحيان إلى التعرض لانتكاسات مرضية.
- ومثل ذلك القصور الذي يعاني منه الطفل من ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى فقدان القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم بالصورة المناسبة سواء بالنسبة للعمر الزمني أو بالنسبة للموقف الحالي.

- وبناء عليه نلاحظ أن القدرة على توقع سلوكيات وتصرفات الآخرين لا تعتبر بالنسبة لهذا الطفل من أولوياته أو مصدر اهتمامه المباشر لتطوير علاقاته مع الآخرين.

العلاقة بين نظرية العقل وصعوبات التعلم:

من خلال ما تم التطرق إليه في مجال نظرية العقل، سواء من الناحية النظرية أو التاريخية لتطور تلك النظرية، ومن خلال المراجعة الشاملة لمعظم الخصائص والسمات التي يتصف بها الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، فإنه يمكن القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين ما تذهب إليه النظرية من فلسفة، وبين ما هو موجود لدى الأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية على النحو التالي:

- النقطة الأساسية والجوهرية في نظرية العقل تنطلق من كون الفرد قادر على أن يتوقع التصرفات والسلوكيات المعرفية والعقلية التي تصدر عن الآخرين والتعامل معها بشكل مناسب، ولعل ذلك يوضح لنا أهمية وجهة النظر هذه إذا تم العمل على توظيفها وترجمتها من ناحية عملية في مجال صعوبات التعلم، فالطفل الذي لديه صعوبات تعلم يحتاج إلى مثل تلك المهارة والمعرفة بشكل كبير، حتى يتسنى له العمل على تطوير المهارات المعرفية والقدرة على التوقع أثناء التعامل مع الآخرين.
- ولعل ترجمة تلك الفكرة إلى برامج وأنشطة عقلية خاصة بالطفل الذي لديه صعوبات تعلم سوف تساعده بالتأكيد على إيجاد فرص أفضل في التعامل مع الآخرين ليس فقط في جانب ردود الأفعال، وإنما يمكن أن يصل إلى أن يكون نقطة الانطلاق في التعامل، ويكون لديه القدرة ليس فقط على توجيه سلوكه والتحكم به، ولكن يمكن أن يصل إلى توقع سلوكيات الآخرين أثناء تفاعلهم معه.
- ويمكن الاستفادة من نظرية العقل في عملية تدريب الطفل على توقع الأحداث المختلفة التي يمكن أن يمر بها الآخرين من خلال التعرف إلى تلك

الخبرات بشكل مباشر، ومن خلال التجربة للموقف نفسه، حيث إن النقص في الخبرة لديهم لا يقتصر فقط على الصعوبات في تعلم القراءة والكتابة والحساب، ولكن يعتبر ذلك القصور جزءاً من المشكلة لديهم، حيث إن المشكلة الأكبر هي الصعوبات النمائية ومنها الأكاديمية، وبالتالي يمكن إكساب الطفل الذي لديه صعوبات تعلم طرقا في التفكير والانتباه والتذكر، والاستنتاج تساعده على الاستفادة من تلك القدرات والمهارات في قدرته على التعامل مع الآخرين.

- وبالتالي فإن الترجمة الصحيحة لمفهوم نظرية العقل، وتحويلها الى عدد من الأنشطة والمهارات والأهداف الإجرائية يمكن أن يؤدي إلى تطور في المجالات المعرفية والعقلية لدى الطفل الذي لديه صعوبات تعلم، وبشكل مناسب للمواقف التي يتعرض لها، وبالتالي يصبح لده القدرة على التكيف مع الظروف والشروط والمواقف المختلفة التي يتعرض لها.

التطبيقات العملية لنظرية العقل في مجال صعوبات التعلم:

وللتعرف أكثر على التطبيقات العملية والتي يمكن الوصول إليها من خلال نظرية العقل، والمجالات التطبيقية التي مكن أن يستفيد منها الطفل من ذوي صعوبات التعلم، فإنه سوف يتم العمل على ربط تلك التطبيقات والمبادئ الأساسية للنظرية بطبيعة الخصائص المعرفية والعقلية التي تظهر لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

ولعل من المفيد أن نذكر هنا أن أحد العوامل الهامة والتي تلعب دوراً رئيساً في طرح تلك التطبيقات الخاصة بنظرية العقل في مجال صعوبات التعلم أن النظرة الحديثة لصعوبات التعلم بدأت تأخذ منحى أكبر من السابق على اعتبار أن مشكلة هؤلاء الأطفال لم تعد تقتصر على الصعوبات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب، ولكن تتخطاها لتظهر جوانب أساسية في الاضطراب أو الخلل الذي يمكن أن يظهر لدى هؤلاء الأطفال والمتمثل في الصعوبات الإدراكية والمعرفية والعمليات المتعلقة بالانتباه والتذكر والقدرة على التوقع أو الاستنتاج لما يصدر عن الآخرين.

ومن هنا سوف نتطرق إلى العديد من البدائل والأنشطة التي يمكن أن يقوم بها هؤلاء الأطفال من منظور نظرية العقل، وذلك بهدف الوصول إلى إجراءات وبدائل فعالة لديهم للاستفادة فعليا من مبادئ تلك النظرية.

ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار نقطة هامة وأساسية تتعلق بالخصائص العقلية للأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية، وهي أن هؤلاء الأطفال في الأغلب لا يعانون من إعاقة عقلية واضحة ومحددة بحيث تؤثر بشكل كبير على الانخفاض في الداء لديهم، وبالتالي فإن العمل من خلال الاستفادة من القدرات العقلية يمكن أن يتيح فرصة أكبر من تلك التي يمكن أن توجد لدى الأطفال المعاقين عقليات، وبالتالي فإن فرص التوظيف والاستخدام بالنسبة لنظرية العقل يمكن أن تكون أفضل في حالة الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم.

وكذلك فإنه سوف يتم الاستعانة بنظرية الذكاءات المتعددة للتعرف على بعض الأنشطة العقلية التي سوف تكون بمثابة مبرر قوي لتوظيفها في التطبيق الفعلي لنظرية العقل، وسوف نتناول بعض أنشطة الذكاء المتعدد التي وردت في أنواع الذكاءات المتعددة ومنها:

الذكاء اللغوي:

ويمكن من خلال هذا الذكاء العمل على زيادة المحصول اللغوي بالنسبة للطفل من ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال العمل على توظيف المحصول اللغوي في استيعاب المواقف والقدرة على التعبير عنها بلغة ورموز واضحة، وبالتالي يصبح من السهل التعامل معها ووصفها في حال حدوثها، وبالتالي نقلها بصورة مناسبة.

وبذلك يكون لدى الطفل من ذوي صعوبات التعلم القدرة اللغوية التي من خلالها يمكن الوصول إلى فهم أشمل لتفسير وتوضيح سلوك الآخرين بما يكتسبه الطفل من مفاهيم ومصطلحات تساعده على التدليل على الأشياء التي يراها وبالتالي يصفها.

الذكاء المنطقي ـ الرياضي:

يمكن أن تكون عملية توظيف أنشطة هذا الذكاء بشكل غير مباشر، حيث أن المعرفة والإدراك لمجمل الانفعالات والتعبيرات والسلوكيات التي يقوم بها الآخرين،

والتي تنجم عن المواقف المختلفة يمكن أن تأخذ أكثر من شكل أو صفة، وبالتالي يصبح من السهل على الطفل التوقع بالنسبة لتصرفات الآخرين، وبالتالي فهم ما يقومون به من تصرفات من خلال الارتباطات والخبرات السابقة والتي يتعلم من خلالها الطفل الربط بين عدد من التعبيرات والنتائج المتوقعة من تلك التعبيرات.

مثل تلك الأنشطة والخبرات التي يتم تدريب الطفل من ذوي صعوبات التعلم تساعده بشكل مباشر على توظيف تلك الخبرات في التعامل مع الآخرين في المستقبل.

الذكاء المكاني:

يمكن أن يوظف الطفل من ذوي صعوبات التعلم هذا النوع من الذكاء ليقوم بالربط بين أماكن معينة وتعبيرات أو سلوكيات يمكن أن تصدر عن الآخرين في تلك الأماكن مثل أن ترتبط تعبيرات الفرح والسعادة لدى الأطفال عندما يذهبون إلى مدينة الملاهي ، واستخدام مهارات الانتباه والإصغاء للمدرس أثناء الحصة.

حيث أن مثل هذا النشاط يهيئ الطفل من ذوي صعوبات التعلم ليظهر تلك الانفعالات أو التعبيرات المناسبة التي ترتبط بالأماكن وتصبح متوقعة بالنسبة له، وبالتالي يمكن أن يلاحظها أيضا لدى الآخرين بنفس المكان، ومن ثم يصبح من السهل عليه التنبؤ والتوقع لما يمكن أن يقوم به الآخرين.

الذكاء الحركي:

من خلال هذا النوع من أنشطة الذكاء يمكن أن يتعلم الطفل من ذوي صعوبات التعلم الحركات والإيماءات التي يمكن أن تكون بمثابة الدلالة على بعض التصرفات والأفعال التي يقوم بها الآخرون والتي تظهر فيما بعد على شكل انفعالات أو تصرفات أو سلوكيات نتيجة التعبيرات المصاحبة لها.

وبالتالي يصبح لدى الطفل القدرة على معرفة التصرفات التي يقوم بها الآخرون من خلال الحركات التي تظهر قبل تلك التعبيرات، وذلك يساعد بشكل مباشر على استنتاج تلك السلوكيات وتوقها قبل أن يقوم بها الآخرون، وبالتالي معرفة النتائج المترتبة عليها.

الذكاء الاجتماعي:

ولعل أحد أهم النشاطات التي يجب الانتباه لها هو التفاعل الاجتماعي، حيث إنه من أهم النشاطات التي يمكن من خلالها زيادة القدرة لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم على تعلم المهارات الاجتماعية، والتي عادة يتم من خلالها ظهور العديد من المواقف الاجتماعية التي تساعد الطفل على معرفة التعبيرات والتصرفات التي يقوم بها الآخرون عند التعامل مع الطفل.

وبالتالي فإن الاهتمام بنوع التفاعل الاجتماعي، وتعريض الطفل من ذوي صعوبات التعلم إلى العديد من المواقف الاجتماعية، ومساعدته وتوجيهه للتعرف على تلك المواقف والتعبيرات المرتبطة بها يدعم مقدرة الطفل على التنبؤ والتوقع المناسب.

وذلك يؤدي إلى درجة من التكيف والاستقرار الذي يساعد الطفل على التغلب على العديد من المشكلات والخصائص العقلية والمعرفية التي يمكن أن تكون بمثابة مشكلة حقيقية تقف حاجزاً وتمنع الطفل من الوصول إلى أقصى درجات التوظيف لتلك المواقف في حياته اليومية.

الذكاء الشخصي:

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته، ووعيه بمشاعره وتفكيره ومعتقداته، والتخطيط الصحيح لشؤون حياته، حيث يمكن توفير العديد من المواقف التي تتطلب من الطفل من ذوي صعوبات التعلم أن يقوم بالتعبير عن الانفعالات التي يشعر بها، وكذلك العمل على تقدير الآخرين للتعبيرات التي يظهرونها أثناء التعامل معهم.

ومن هنا يمكن للطفل أن يتعرف على العديد من التصرفات والتعبيرات التي يتداولها الأشخاص من حوله، وبالتالي تصبح لديه القدرة الفعلية على توقع التصرفات التي تصدر من الآخرين، ويكون قادراً على استنتاج تلك التعبيرات وما يتوقع أن يحدث بعد ذلك.

تعليق:

من خلال الطرح السابق لبعض الأمثلة التي تناولت طرق التوظيف لبعض الأنواع من الذكاء في التعامل مع حالات صعوبات التعلم، ومن جهة أخرى فعند تقرير استخدام مثل تلك الأنشطة فإنه لا بد من توافر عدد من الشروط التي تساعدنا على التوظيف المناسب لتلك الأنشطة، والحصول على النتائج الإيجابية المتوقعة، ومن أهم تلك الشروط:

- التأكيد على التنوع في الاضطرابات الموجودة لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، والتأكيد على أن ما يناسب طفل ليس بالضرورة أن يناسب الطفل الآخر.
- الأخذ بعين الاعتبار التعامل مع الجوانب الايجابية لدى الطفل في حال التعامل معه ضمن نظرية الذكاءات المتعددة، توظيف نقاط القوة لديه من خلال التقييم الفعلي لقدرات الطفل، ومن ثم وضع البرنامج التربوي العلاجي المناسب له.
- يجب تناول نظرية العقل من الناحية النظرية والعملية في نفس الوقت، والعمل على ترجمة الأفكار والمبادئ إلى برامج وإجراءات عملية يمكن الاستفادة منها عند التطبيق.
- العمل على إيجاد عدد من البدائل والخيارات لدى المعلم والأخصائي الذي يعمل مع الطفل، وذلك بهدف مساعدة الطفل من ذوي صعوبات التعلم على توظيف تلك المبادئ بالشكل المناسب.
- التأكيد على أن نظرية العقل يمكن تطبيقها وتفعيل مكوناتها في حال التعامل معها بالمرونة الكافية التي تسمح بوضع البرنامج المناسب لكل طفل حسب قدراته وأهدافه الخاصة به.

نظرية الذكاءات المتعددة
Multiple Intelligence's Theory

مقدمة:

تتناول القضية أحد الموضوعات الحديثة والتي تعتبر بمثابة نقلة نوعية في ميادين علم النفس والتربية الخاصة، من حيث تأثيرها المباشر على أنماط التفكير السائدة في المجتمع، وتباين الآراء حول الفاعلية.

حيث تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence's Theory من الحديثة التي انتقلت بمفهوم الذكاء من مجرد درجة أو علامة إلى وصف أداء في مجالات مختلفة من شخصية الفرد، حيث أنها تنظر إلى الفرد على أنه كل متكامل، وفي نفس الوقت تحاول أن تؤكد على التنوع في قدرات الفرد نفسه، وتهدف إلى التعامل مع تلك القدرات بإيجابية أكثر في تقدير المستوى.

ولعل الاستفادة من تلك النظرية في مجال التربية الخاصة يمكن أن يعكس أنماطا حديثة ومعاصرة من الأفكار والاتجاهات الإيجابية التي تركز على نقاط القوة لدى الفرد، وتحاول أن تظهر أهمية التنوع في الذكاءات والأنشطة التي يمارسها الفرد لتكون في مجملها الشخصية الكلية للفرد.

ومن خلال الورقة الحالية سوف يتم مراجعة هذه النظرية، والعمل على توظيف مبادئها والأسس التي قامت عليها والاستفادة منها في مجال التربية الخاصة، وتحديداً في التعامل مع حالات الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، حيث يتم التطرق إلى بعض التطبيقات التربوية والأنشطة المختلفة التي يمكن الاستفادة منها من خلال تبني مبادئ تلك النظرية.

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

في عام 1979 طلبت مؤسسة "فان لير" (Bernatd Van Leer) من جامعة "هارفارد"(Harvard) القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية

المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، بهدف استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانات على أرض الواقع.

ولقد تم البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة المذكورة، في مجال التاريخ الإنساني والفلسفي وعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، كما نظم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على بشكل دوري، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية.

أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة، فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة، فهناك أولاً رئيس فريق مشروع البحث، وهو "جيرالد ليسر" (Gerald.S.Lesser)، وهو عالم نفس، ثم هناك "هاورد جاردنر". (Gardner H)، وهو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين نتيجة تعرضهم لبعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف بالدماغ، وشارك أيضا فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، وهو "إسرائيل شيفلر" (Israel Schefflr)، وهناك "روبير لافين" (Robert La Vine) المختص في علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الأفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعية المساعدة المقدمة للأطفال فيها، وكذلك العالمة الاجتماعية "ميري وايت" Merry (White) المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث.

إن نظرة سريعة إلى الاختصاصات العلمية لأفراد هذا الفريق الذي تصدى لدراسة إمكانات الذهن البشري، تبين بوضوح اختلاف تخصصاتهم وتوسعها وعمقها، الشيء الذي يعكس طموح المشروع، وكذلك دور كل واحد منهم في إنجاح مشروع البحث والوصول إلى اكتشاف نظرية الذكاءات المتعددة.

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

يقترح جاردنر (Gardner,1983) مفاهيم جديدة للذكاء مختلفة عن المفاهيم التقليدية (المعامل العقليَ I.Q)، وهي مفاهيم مبنية على تصور جذري للذهن البشري،

وتقود في النهاية إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة.

إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري.

إن هذا النموذج الجديد للذكاء يستند على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب التي لم يعرفها عصر "بينه" (Binet)، وقد أطلقت على هذه المقاربة اسم "نظرية الذكاءات المتعددة" Intelligence multiples. "يقول جاردنر إن الوقت قد حان للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء، ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي، والانتقال للاهتمام بشكل طبيعي للكيفية التي تنمي بها الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط عيشها، ولنأخذ على سبيل المثال أساليب عمل البحارة في وسط البحار، إنهم يهتدون إلى طريقهم من بين عدد كبير من الطرق، وذلك بفضل النجوم وبفضل حركات مراكبهم على الماء وبفضل بعض العلامات المشتتة. إن كلمة ذكاء بالنسبة إليهم تعني بدون شك براعة في الملاحة".

ولننظر كذلك إلى العديد من الوظائف مثل المهندسين والصيادين والقناصين والرسامين والرياضيين والمدربين وغيرهم، إن كل الأدوار التي يقوم بها هؤلاء ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، إذا قلبنا تعريفاً جديداً للذكاء، باعتباره كفاءة أو قدرة لحل المشكلات أو إنتاج أشياء جديدة، ذات قيمة في ثقافةٍ ما أو مجتمع ما من المجتمعات، إن كل الكفاءات والقدرات التي يظهرها هؤلاء في حياتهم وعملهم تعتبر بدون شك شكلاً من أشكال الذكاء الذي لا يقتصر على المهارات اللغوية أو الرياضيات والمنطق، التي طالما مجدتها اختبارات المعامل العقلي، وعلى هذا الأساس، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تقف موقفاً خاصاً من اختبارات الذكاء، التي طالما مجدت وقامت بإصدار أحكام بخصوص الطلاب ومستقبلهم الدراسي.

الأسس العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

تعددت التساؤلات عن نظرية الذكاءات المتعددة وعن أسسها العلمية ومدى اختلاف ما تدعيه من تعدد الذكاءات مقارنةً بالآراء والأفكار التي سبقتها، والتي ذهب أصحابها إلى القول بوجود عدة ملكات أو قدرات عقلية أو فنية لدى الأفراد، فما الذي يمكن أن يميز هذه النظرية الجديدة عن سابقتها؟

يرى جاردنر صاحب هذه النظرية أن ما يذهب إليه من وجود عدة ذكاءات يجد أسسه في ثقافة الشخص، وفي وظائفه العصبية، فالذكاءات الثمانية التي تقول بها نظريته لها سند علمي في الأسس البيو ـ ثقافية للفرد، والتي هي بمثابة معايير للاستدلال على وجودها، فلا يكفي انتشار ممارسات ثقافية لدى شخص ما، للتعبير عن وجود ذكاء معين لديه، وإنما لا بد من تحديدٍ موضعي للخلايا العصبية التي تشغلها تلك الممارسات في الدماغ، وهذا ما يميز نظرية جاردنر عن الأفكار والآراء السابقة في الموضوع، والتي قالت بوجود ملكات أو قدرات متعددة، دون سند أو أدلة علمية تجريبية.

إن نظرية الذكاءات المتعددة نتاج دراسات وأبحاث استغرقت حوالي ربع قرن من الزمن، تم خلالها تضافر جهود العديد من الباحثين ذوي اختصاصات متنوعة، ولقد تمّ خلال تلك المدة مساءلة عدة ميادين بحثية لم يتم التفكير فيها من قبل، ولقد تمخضت تلك الدراسات وأنجبت نظرية الذكاءات المتعددة، تلك النظرية التي ساندتها أيضاً النتائج العلمية في علم الأعصاب وعلم المعرفة (الأبستمولوجيا) وأمدتها بدليل يذهب إلى القول بتعدد الوظائف الذهنية وتنظيم الفكر بحسب وظائفه المختلفة (**فودور 1983 Fodor، كيل 1984 Keil، فيلدمان Feldman، سيسي 1990 Ceci**).

وفيما يلي أهم الميادين التي شملها البحث في نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشكل الدعامة العلمية لهذه النظرية:

1. النمو الذهني للأطفال العاديين، حيث تمّ البحث في المعارف المتوفرة حول نمو مختلف الكفاءات الذهنية لدى الأطفال العاديين.

2. دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدماغية وحدوث تلف في بعضها، مما يؤدي إلى فقدان وظائف بعضها أو تلفه باستقلال عن غيرها.
3. دراسة تطور الجهاز العصبي، عبر الملايين من السنين، للوصول إلى بعض الأشكال المتميزة للذكاء.
4. دراسة الأطفال الموهوبين والأطفال الانطوائيين والأطفال الذين يظهرون صعوبات تعليمية، فهذه الفئات المتنوعة من الأطفال تقدم أشكالاً معينة ومختلفة من السلوك الذهني ،مما يجعل من الصعب معه الوصول إلى فهم كلي لهم في إطار المفهوم الموحد للذكاء.
5. دراسة أنواع النشاط الذهني لدى مختلف أنواع الحيوانات.
6. دراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة. ومن خلال جمع معطيات البحث في الميادين السابقة ومعالجة نتائجها، قاد الأمر جاردنر عام 1983 إلى القول بوجود سبعة ذكاءات متميزة، وذلك في كتابه: أطر الذهن: (Frames of mind)، وفيه يبين أنه ما من واحد من الناس إلا ولديه سبعة ذكاءات، وأن كل شكل من أشكال هذه الذكاءات يشغل حيزاً معيناً في دماغه، وقد سبق العالم الفرنسي "بروكا" Pierre - Paul Broce)) عام (1861) إلى تأكيد وجود علاقة بين وقوع خلل أو تلف في منطقة معينة من الدماغ وخلل وظيفة ذهنية محددة، فالتلف الذي يصيب الجزء العلوي من اليسار للقشرة الدماغية يؤدي إلى فقدان القدرة اللغوية، والمرضى الذين يصابون في النصف الأيسر من الدماغ قد يفقدون القدرة على الكلام، ولكنهم يظلون مع ذلك قادرين على غناء الأناشيد والأغاني، لأن نصف الدماغ الأيمن يظل سليماً لديهم، والمرضى المصابين في النصف الأيمن من الدماغ قد يستطيعون القراءة بطلاقة، ولكنهم يعجزون عن تفسير ما يقرؤون.

أهمية تنوع الذكاء:

إن القول بتنوع الذكاء له قيمة كبيرة، وهو ينطوي على يجعل الناس، وخصوصا المربين والأهل وعلماء النفس، مقدرين لأنواع من المواهب والقدرات لم تكن مصنفة كنوع من الذكاء، وعلى سبيل المثال فلاعب كرة القدم المتفوق هو شخص ذكي، حتى لو لم يكن متفوقا في الحساب، أو لم يكن يستطيع إلقاء كلمة أمام جمهور من الحضور، وهذه الأنواع من الذكاء، لا يستطيع اختبار الذكاء بالطريقة التقليدية قياسها، والأهم من ذلك أن الناس لا يعيرونه اهتماما، وحتى عندما يقدّرون أصحابه، إلا أنهم نادرا ما يصنفونهم على أنهم أذكياء.

ويفصل جاردنر بين أنواع الذكاء هذه بطريقة معقولة، فامتلاك شخص لواحدة منها، يكون مستقلا عن امتلاكه الأخرى، والمعلمون في المدارس يلاحظون تفوق بعض طلابهم في مجال، وعدم تفوقهم في مجال آخر. وعلى سبيل المثال يتفوق طالب في الحساب، ولا يتفوق في اللغات بنفس المقدار.

وهناك ملاحظة أخرى ليست أقل أهمية، وهي أن الفرد قد يوهب أكثر من ملكة ذكاء واحدة، فيكون رياضيا وموسيقيا في نفس الوقت، وهي فكرة حاولت الثقافة الغربية سابقا قمعها، بإعلائها شأن التخصص، وتحديد الفرد بوظيفة واحدة يقوم بها لا يتعداها إلى غيرها، بزعم أن من كان موسيقياً لا يمكن أن يكون قائداً بارعاً، على سبيل المثال، ولكن التاريخ البشري مليء بالأمثلة المناقضة، لأناس متعددي المواهب، بفعل امتلاكهم لأكثر من نوع واحد من الذكاء، وعندما يكون الفرد حراً في اختيار الوظيفة التي بقوم بأدائها، نراه يستطيع أن يؤدي أكثر من وظيفة واحدة، وأن يتقن أكثر من عمل واحد.

هوارد جاردنر والذكاء المتعدد Multiple Intelligence

لقد عرف الذكاء بأنه مجموعة من القدرات المستقلة الواحدة عن الأخرى، التي يمتلكها الأشخاص، في مجالات كثيرة، حيث إن مثل هذا التعريف يتيح لنا التعرف على العديد من أنواع الذكاء الموجودة لدى الأفراد، بحيث يسهل علينا لاتعامل معها في إطار عملي، والقدرة على توظيفها في الممارسة اليومية في حياتنا.

المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاء المتعدد:

- إن الذكاء ليس نوعاً واحداً بل هو أنواع عديدة ومختلفة.
- إن كل شخص متميز وفريد من نوعه ويتمتع بخليط من أنواع الذكاء الديناميكية.
- إن أنواع الذكاء تختلف في النمو والتطور إن كان على المستوى الداخلي للشخص أو على الفروق الفردية فيما بين الأشخاص.
- إن كل أنواع الذكاء حيوية وديناميكية.
- يمكن تحديد وتمييز أنواع الذكاء ووصفها وتعريفها.
- يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكائه وتطويره وتنميته.
- إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخر.
- إن مقدار الثقافة الشخصية وتعددها لهو جوهري وهام للمعرفة بصورة عامة ولكل أنواع الذكاء بصورة خاصة.
- إن أنواع الذكاء كلها توفر للفرد مصادر بديلة وقدرات كامنة لتجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر أو الظرف.
- لا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينه.
- يمكن تطبيق النظرية التطورية النمائية على نظرية الذكاء المتعدد.
- إن أنواع الذكاء المتعدد قد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها.

تشكل هذه المعايير والمبادئ أساساً وسلسلة من نقاط التحقق والتثبت التي يجب أن تمر المهارة عبرها قبل أن تعتمد ذكاء حقيقياً.

أنواع الذكاء:

1- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence :

ويعنى القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفوياً أو تحريرياً بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة والتي تُظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل المؤلف والشاعر والصحفي والخطيب والمذيع.

فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان، فضلاً عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية، ولذلك فإن الذكاء اللغوي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة والمهارات السمعية، كما أنهم يقرأون أو يكتبون كثيراً، ولديهم قدرة عالية على معالجة اللغة واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر أو كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال التوضيح والإقناع، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم والصحافة والإذاعة والأدب والقانون والترجمة والسياسة.

وفي الآونة الأخيرة اكتشفت العلاقة الوثيقة بين اللغة والعقل، ذلك لأنه لو أصاب منطقة في الدماغ تدعى منطقة "بروكا" أي تلف عصبي، فإن هذا سيؤثر على قدرة الشخص على الكلام، وعلى الرغم من أن المصاب يظل يفهم معنى الكلمات التي يستعملها، إلا أنه يصبح عاجزاً عن التركيب القواعدي للجملة، وقد لاحظ جاردنر أن الأطفال الصغار والصم، يطورون لغتهم الخاصة بهم، عندما لا يملكون خيارا آخر للغة عامة يستعملونها، إن القدرة على فهم اللغة وبنائها قد تختلف من شخص إلى آخر، ولكن اللغة كسمة معرفية هي ظاهرة عالمية.

2- الذكاء المنطقي الرياضي Logical Mathematical Intelligence:

لقد اقترح "جاردنر" نموذجاً للنمو المعرفي يتطور من الأنشطة الحس حركية إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في أحد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي والذي يعنى قدرة الفرد على التفكير التجريدي، والاستنباطي، والتصوري، واستخدام الأعداد بفاعلية وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية، والأنماط العددية وأن يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد مثل عالم الرياضيات ومبرمج الكمبيوتر، وهذا الذكاء يضم الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها وأنواع العمليات التي تستخدم

في خدمة الذكاء المنطقي ـ الرياضي والتي تضم: الوضع في فئات، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار الفروض.

3- الذكاء البصري المكاني Visual Spatial Intelligence:

ويعني القدرة على إدراك العالم البصري ـ المكاني المحيط بدقة وفهم واستيعاب أشكال البعد الثالث وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات وإعادة إنشاء التصورات الأولية في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة مثل الصياد والكشاف والملاح والطيار والنحات والرسام والمهندس المعماري ومصمم الديكورات، وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول إدراكات السطح الخارجي إلى صور داخلية ثم طرحها في شكل جديد أو معدل أو تَحْويل المعلومات إلى رموز، وهذا الذكاء يتطلب الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر وكذلك القدرة على التصوير البصري والبياني.

وقد دلت الكشوف المخبرية الأخيرة ارتباط هذا النوع من الذكاء بمنطقة تقع في النصف الأيمن من الدماغ، بحيث لو تضررت هذه المنطقة لسبب ما، فإن الإنسان يفقد القدرة على تمييز الأماكن حتى المعروفة لديه سابقاً، أو التعرف إلى أقرب الأشخاص إليه.

4- الذكاء الجسمي ـ الحركي Bodily-Kinesthetic Intelligence:

ويعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر أو تحريكه على قطع موسيقية مثل اللاعب الرياضي والممثل والراقص وأيضاً قدرته على استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها مثل النحات والميكانيكي والجراح، وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة مثل التآزر والتوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ووضعه والقدرة اللمسية.

كما أن علاقة هذه المهارة بالدماغ واضحة أيضاً، وبما أن كل نصف من الدماغ يسيطر على حركات نصف الجسم المضاد له، فإن ضرراً يصيب أحد نصفي الدماغ، قد يؤدي إلى عجز تام للشخص عن القيام بحركات إرادية في النصف المضاد، والإقرار بهذه المهارة كنوع من الذكاء، يقودنا إلى الإقرار بأن لاعب كرة القدم هو شخص ذكي.

5- الذكاء الموسيقي Musical Intelligence:

ويعني القدرة على إدراك وإنتاج وتقدير الصيغ الموسيقية المختلفة، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة الصوت والإيقاع والوزن الشعري والجرس واللحن والنغمات بدرجاتها المختلفة وفهم معانيها وذلك مثل: الفرد المتذوق للموسيقى، أوتمييزها مثل الناقد أو المؤلف الموسيقى، أوالتعبير عنها مثل العازف.

6- الذكاء الاجتماعي (التعامل مع الآخرين) Interpersonal Intelligence:

ويعنى القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة، وهذا الذكاء يضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح والأخصائي الاجتماعي والسياسي.

يقول جاردنر: "إن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم". أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية الاجتماعية وتميزها، فقد حدد أربع مواصفات: هي القيادة، والمقدرة على تنمية العلاقات، والمحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حل الصراعات، والمهارة في التحليل الاجتماعي.

7- الذكاء الشخصي Intelligence Intrapersonal:

ويعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، واستخدام

المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شئون حياته ، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته.

وكثيرا ما لا يبرز هذا النوع من الذكاء في الأشخاص الذين يملكونه من الخارج، إلا إذا عبر عنه في صيغ مناسبة وملموسة، كالكتابة مثلاً والرسم، فنرى تفجر الشخصية التي بدت لنا على السطح شخصية راكدة أولاً، أو حين يعبر عنها بصيغ غير ملموسة كالفرح والغضب.

8- ذكاء التعامل مع الطبيعة Naturalist intelligence :

ويعنى القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها ، واستخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج، وهذا الذكاء يتوقف على ملاحظة مثل هذه النماذج في الطبيعة ، ولذلك فإن هذا النوع من الذكاء يظهر لدى الفلاحين وعلماء كل من: الطبيعة والنبات والحيوان والحشرات.

وقد أضيف أيضا الذكاء العاطفي intelligence emotional ، وهو حسب دانيل جولمان "أن تكون قادراً على حث نفسك باستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات، وتأجيل إحساسك بإشباع النفس وإرضائها ، والقدرة على تنظيم حالتك النفسية ، ومنع الأسى أو الألم من تعطيل قدرتك على التفكير، وأن تكون قادراً على التعاطف والشعور بالأمل".

تعليق:

من خلال العرض السابق لمجمل أنواع الذكاء في النظرية فإنه يمكن الإشارة إلى النقاط التالية:

- أن كل فرد لديه عدة ذكاءات وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، وذكاء التعامل مع الطبيعة.

- أن هذه الذكاءات تعمل بشكل مستقل، وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد.
- أن مستوى الذكاءات المتعددة يختلف من فرد لآخر، كما أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات.
- أن أنماط الذكاءات المتعددة يمكن تنميتها أو الارتقاء بمستوياتها إذا توفر الدافع لدى الفرد، ووجد التدريب والتشجيع المناسبين.
- أن كل فرد يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته المتعددة بأكثر من وسيلة.
- أن الناس جميعا لديهم نفس القدرات ولكنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة.

أهمية نظرية الذكاء المتعدد:

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي، حيث إنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف القدرات والفروق الفردية.

تساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلاءم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها، فإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد قد يساعد ذلك على حل كثير من المشاكل.

دور الخبرة:

تتحدث هذه النظرية عن الخبرة المتبلورة وهي قابلية التفاعل بين الفرد وأي ميدان من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب مع وجود القدرة والممارسة ومناسبتها لطبيعة الفرد نفسه، وعليه فإن جاردنر يرى أن صقل الخبرة يحتاج إلى ممارس وتدريب، وهذا لا يحدث إلا إذا انخرط الفرد في الميدان وعمل فيه لتطوير قدرته.

وعندما نقول أن تبلور الخبرات يأتي بالممارسة فإن هناك ثلاثة عناصر محددة مهمة يجب عدم إغفالها وهي المواد والخبرات والمشاكل، ومن الضروري تشكيل فكرة ذاتية على قاعدة من الخبرات وتشير بعض الدراسات بأن هناك عدد من الأفراد الذين كانوا موهوبين جداً كأطفال وعبر مراحل متعددة تطورت وتبلورت هذه الخبرات.

وهكذا فإن نظرية جاردنر يمكن الاستفادة منها في التربية من حيث دراسة تاريخ الحالة والذي قد يساعد على الكشف عن تطور ذكاء معين في شخص معين، وقد يستفاد من هذا في توجيه الفرد للعمل والوظيفة التي تناسبه والتي يمكن أن يبدع فيها، ومن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو أن تتضمن اختبارات الذكاء قدرات أخرى غير القدرات اللغوية والرياضية التي تتشكل منها غالبية الاختبارات.

استراتيجيات التعلم

ومن المفيد جداً أن ينظر إلى الطالب على أنه كلٌّ متكامل وأن تكتشف كل ما لديه من قدرات ومواهب ونقاط قوة وضعف، وذلك لتنمية نقاط القوة لديه ومعالجة أو التخفيف من نقاط الضعف أو تلافيها بقدر الإمكان باستخدام الأساليب الملائمة.

ولكي يتبنى المعلم استراتيجية ذات جدوى في تعليم أي طالب فإنه من الضروري أن تتوافر بعض الشروط ومنها:

- القيام بتشخيص كامل للطفل في عملية تقييم شاملة.
- معرفة أسلوب تعلم الطالب.

وهنا يجب أن نقف عند نماذج التعلم وأسلوب التعلم وأهميته في تبني استراتيجية تعليمية مناسبة.

نماذج التعلم:

أن لكل فرد أساليب وطرق مختلفة يكتسب بها المعلومات، وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات التربوية ومن النماذج الشائعة في هذا المجال:

- المتعلمون البصريون وهم الذين يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة البصر في مداخلاتهم، أي الأشياء التي يرونها كالمواد المكتوبة والصور والخرائط وغيرها وتمثل هذه شريحة كبيرة من المتعلمين قد تبلغ (60٪) من مجموع المتعلمين.
- المتعلمون السمعيون: الذين يعتمدون وبصورة كبيرة على السمع في اكتساب معظم معارفهم وتمثل هذه الفئة (15٪) من مجموع المتعلمين.
- المتعلمون اللمسيون: هذه الفئة تشمل (10٪) من المجموع العام للمتعلمين وتعتمد على اكتساب المعلومات عن طريق الأداء أو اللمس أو التذوق.
- وهناك المتعلمون الحركيون: والذين تكون حركة الجسم جزءاً من عملية التعلم لديهم **(إبراهيم أباظة، ناغور، 2000)**.

أسلوب التعلم:

من المهم أن يتعرف المعلم على أساليب التعلم لدى الطلبة إذا كان المتعلم ذا ميول تحليله أو كليه.

فالمتعلم التحليلي: هو الذي يتعلم بسهولة أكثر عندما تقدم له المعلومات في خطوات قصيرة ومنطقية، وكما يتحلى هذا المتعلم بالمنطق ويحب إتباع التعليمات المحددة ويميل إلى النقد والاستفسار ويجد حفظ التفصيلات ممتعاً، ولذا يجب مراعاة هذه الصفات عند تعليم هذا النوع من المتعلمين، وأخذها بعين الاعتبار عند التدريس.

أما المتعلم الكلي: فهو الذي يتعلم بشكل أفضل عندما يقدم له المعلومات كوحدة واحدة وككلٍ، ومن مزاياه أنه يميل للتخيل والمرح ويستجيب لنداء الانفعالات ويندمج في القصة ولا يركز على الحقائق المنفصلة ويكره حفظ الحيثيات الصغيرة ويستطيع تحديد الأفكار الرئيسة للنص ويستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة وغيره المألوفة.

وهنا تجدر الإشارة بأنه لا يمكن تصنيف المتعلم على أنه كلي تماماً أو تحليلي فقط ولكن قد تكون ميوله الكلية أكبر من ميوله التحليلية أو العكس.

وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلم الكلي أو التحليلي إما البصرية أو السمعية أو اللمسية أو الحركية، فيكون المتعلم الكلي متعلماً بصرياً أو متعلماً سمعياً أو متعلماً لمسياً حركياً أو مزيجاً لأكثر من شكل، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم التحليلي.

ونستخلص مما سبق بأن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع أشخاص قد لا تتناسب مع أشخاص آخرين لوجود فروق في القدرات والميول، وإن أنجح الاستراتيجيات هي تلك التي يختارها المعلم بعد دراسة وتقييم المتعلم وذلك حتى تكون الاستراتيجية المستخدمة موافقة لنموذج التعلم لدى المتعلم، والاستراتيجية هي تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة، فكل طريقة يستخدمها المتعلم هي استراتيجية ويستخدم المعلم العادي الكثير من الإستراتيجيات في التعلم ويتعلم الطلبة كيف يستخدمون نفس الطرق في دراستهم.

إن اختيار الطرق المناسبة في التعلم واستخدامها عن الحاجة هو فن بحد ذاته وهو مهارة يمكن التدرب عليها، فعندما يختار المتعلم الطريقة الأسهل والأقوى للتعلم فإنه يتعلم بشكل أسرع وأفضل، وأحياناً قد يتعلم الفرد الطريقة من غيره وأحياناً أخرى تكون من ابتكاره شخصياً وبقدر نجاح هذه الطريقة أو تلك وبمدى فعاليتها يتعزز لدى الفرد إعادة استخدامها وتصبح بالنسبة له استراتيجية يستخدمها ليكتسب المعلومات ، ويحتفظ بها إلى حين يطلب منه استرجاعها واستخدامها.

إلا أن عدداً من الطلبة قد تنقصهم مهارة اختيار طريقة التعلم المناسبة لهم وهم بحاجة إلى من يرشدهم ويسهل لهم التعلم وذلك بالتوجيه والتدريب لاستخدام إستراتيجيات محددة تتناسب ونقاط القوة والضعف لديهم وتتماشى مع أسلوبهم التعليمي، لأن التدريب المناسب على الإستراتيجيات المحددة يمكنهم من استخدامها عند الحاجة.

وهناك محددات تجعل من إستراتيجية التعلم مناسبة أو غير مناسبة وهذه المحددات هي:

1. ميول المتعلم التعليمية ← كلي أم تحليلي
2. أسلوب المتعلم التعلمي ← بصري أو سمعي أو لمسي أو حركي.
3. نقاط القوة والاحتياجات لديه ←القنوات الإدراكية الأقوى والأضعف.

وهناك عدد من استراتيجيات التعلم المحددة التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في التدريس وتنمية قدرات وميول الطلبة ومن هذه الاستراتيجيات:

- استراتيجية الخبرة اللغوية.
- استراتيجية الرقابة الذاتية.
- استراتيجية الطريقة اللغوية.
- استراتيجية نثر النص.
- استراتيجية النشاطات اليدوية بصورة ألعاب كالدومينو مثلاً.

وهنا يأتي دور المعلم الفعال في اكتشاف قدرات وميول الطلبة ونقاط القوة والضعف لديهم وأي نوع من المتعلمين هم، ليقوم بوضع بعض الأسس التي قد تساعده

على التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين طلبة الصف الواحد، وقد يختصر المعلم على نفسه الشيء الكثير إذا ما فهم أن التعلم يحتاج إلى قدرة وقد تتوافر قدرات مشابهة عند بعض الأفراد ومع ذلك يتعلم أحدهم أفضل من الآخر.

فالتعلم يحتاج إلى وسيلة ولكل فرد وسيلته للوصول إلى الهدف، والمعلم الناجح هو الذي يتعلم من طلبته الطريقة التي يعلمهم بها، مراعياً الذكاءات المتعددة لديهم، ومن المهم أيضاً أن يحاول المعلم التنسيق بين نموذجه التعلمي (أن يكون أسلوب تعلمه كلي حركي أو كلي بصري) مع أسلوب تعلم الطلبة، فكلما كان هناك توافق فيكون هناك إقبال على الدرس وقد يساعد على تقليل الإحباط والملل الذي قد يصيب الطلبة إذا ما تعارضت أساليبهم مع أساليب المعلم.

وبناء عليه فإن على المعلم أن يراعي أن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع فئة من الطلبة لا تتناسب مع طلبة آخرين لوجود فروق في القدرات والميول والتي يجب أن تراعى لإيصال المعلومة للطلبة بطريقة صحيحة (قد يكون من غير المجدي أن يكرر المعلم نفس الأساليب وطرق التدريس عند تدريس نفس الدرس لصفوف مختلفة).

صعوبات التعلم في ضوء نظرية الذكاء المتعدد

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي تركز عليها الدراسات العلمية في الوقت الراهن، ولعل ذلك يرجع لاهتمام معظم دول العالم بذوي الاحتياجات الخاصة حيث تقدم لهم البرامج التي تهدف إلى مساعدتهم على الاستفادة القصوى مما تبقى لديهم من قدرات وفقا لتصنيفهم الذي يبين جوانب القصور لديهم، وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى نوعين هما صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية ويمكن الإشارة لهما بإيجاز فيما يلي:

أنواع صعوبات التعلم:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية Learning Disabilities Academic

وهي تعني أن مستوى التحصيل الدراسي للطفل لا يتماشى مع مستوى قدراته العقلية وهذا النوع من صعوبات التعلم يشمل ما يلي:

- **صعوبات التعلم في الكتابة:** ويظهر هذا النوع من صعوبات التعلم في عدة أشكال أهمها: عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، وأيضاً عدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلا عن الأخطاء الإملائية والنحوية الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة مما يؤدى إلى حدوث أخطاء في كتابتها، وحذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.

- **صعوبات التعلم في القراءة**: وهى تظهر على عدة أشكال مثل: الصعوبة الشديدة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفى تكوين كلمات من عدة حروف، وأيضاً في التمييز بين الحروف التي قد تختلف في شكلها اختلافاً بسيطاً مثل الباء والنون، بالإضافة إلى صعوبة التعرف السريع على الكلمات أو تحليلها لغرض نطقها،أو معرفة وتذكر علامات التشكيل، فضلاً عن حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها.
- **صعوبات التعلم في الرياضيات**: وتتمثل هذه الصعوبات في التعرف على مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية ومعرفة الحقائق الرياضية مثل الجمع والطرح، بالإضافة إلى صعوبة التعرف على قيم الخانات والتسلسل التصاعدي والتنازلي للأرقام، وقراءة وكتابة الأعداد المكونة من خانات متعددة، وأيضاً صعوبة التعرف على الرموز الرياضية، وكتابة الأرقام المتشابهة في الكتابة والمختلفة في الاتجاه مثل رقمي (2 ، 6).
- **صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية الأخرى**: وهى تشمل الصعوبات التي يجدها التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى مثل العلوم والجغرافيا، حيث يجد التلاميذ صعوبة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية وتذكر معلوماتها مثل استراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات المهمة.

وترى نظرية الذكاءات المتعددة أن صعوبات التعلم قد تحدث في أنواع الذكاءات السابقة بمعنى أنه بالإضافة إلى أنواع الصعوبات الأكاديمية التي قد توجد لدى ذوي صعوبات التعلم قد نجد لدى بعضهم أيضاً صعوبات مكانية،أو صعوبة في التعرف على الوجوه، وبعضهم الآخر لديه قصور جسمي حركي يعوقهم عن تنفيذ أوامر حركية معينة، بينما يوجد لدى آخرين منهم عجز موسيقي، في حين نجد أن البعض الآخر

منهم لديه اضطرابات شخصية أو عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وأن نواحي القصور أو العجز هذه كثيراً ما تعمل بشكل مستقل وسط أبعاد أخرى من ملف تعلم الفرد الذي يعتبر سليماً نسبياً (جابر، **2003**).

استراتيجيات التدريس:

وتشير الأدبيات النفسية في مجال صعوبات التعلم أن أساليب التدريس لأفراد هذه الفئة تعتمد على ثلاث استراتيجيات هي:

- **التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها**: تفترض هذه الاستراتيجية عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى ذوى صعوبات التعلم وأن مشكلتهم تتمثل في نقص التدريب والخبرة بالمهمة ذاتها، ولذلك فإنها تعتمد على تحليل المهمة بشكل يسمح للطالب بأن يتقن عناصرها البسيطة.
- **التدريب القائم على العمليات النفسية والنمائية**: تفترض هذه الاستراتيجية أن التلميذ يعانى من عجز نمائي محدد، ولذلك تعتمد هذه الاستراتيجية على تدريب القدرات النمائية لدى ذوي صعوبات التعلم.
- **التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية والنمائية**: تقوم هذه الاستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية لكل من استراتيجية تحليل المهمة، واستراتيجية العمليات النفسية والنمائية.

ونظراً لأن هذه الاستراتيجيات تعتمد على علاج جوانب العجز وتهمل جوانب القوة لدى الطلبة من ذوى صعوبات التعلم، لذلك فإن الاستراتيجية المناسبة في التدريس لأفراد هذه الفئة هي تلك التي تركز على جوانب القوة لديهم المتمثلة في قدراتهم الإيجابية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.

لتدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى والتي يجب أن تهتم بجوانب القوة لديهم إلى جانب اهتمامها بجوانب ضعفهم.

وبالنسبة للمعلم يجب أن ينمى نفسه مهنياً من خلال القراءة والاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، كما يجب عليه أن يغير - بشكل مستمر - في طريقة عرضه.

التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم:

تعتمد التطبيقات التربوية لذوي صعوبات التعلم على كل من: المعلم من جهة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة من جهة أخرى من مثل الأنشطة اللغوية أو استخدام الصور، أو يؤلف المعلم بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة أو غير ذلك.

كما يجب عليه الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة، وهذا يعني أن التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب القوة لدى كل تلميذ خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات، وفضلاً عما سبق فإن تقييم هؤلاء الطلبة لا بد أن يكون شمولياً متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة.

كذلك يجب عليه التخطيط للدرس والاهتمام في تحضيره بالأنشطة التي تستثمر الذكاءات المختلفة سواء كانت لغوية أو فنية أو مسرحية أو موسيقية، وأن يهتم بالمواهب والقدرات الخاصة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ واستثمارها في العملية التعليمية.

وبالنسبة لمعلمي الأنشطة غير الصفية مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية يجب أن يكون لهم دور أساسي في مساعدة معلمي المواد الأكاديمية حتى يحدث تكاملاً مهنياً بينهم بما يخدم العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم.

وأما بالنسبة إلى إستراتيجيات التدريس المناسبة لذوى صعوبات التعلم فإنها يجب أن تتمشى مع ما أشار إليه كل من "كيرك، وجلاجر" بأن مفهوم صعوبات التعلم يقوم على تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعني أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة.

ولذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل المعلمون الذين يستخدمونها في التدريس ينظرون للأطفال ذوي صعوبات التعلم كأشخاص يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم مثل الفن والموسيقى والرياضة البدنية والإصلاح الميكانيكي وبرمجة الكمبيوتر، ومن ثم استثمارها في تعليمهم الأكاديمي.

ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوى صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين أكثر تنويعاً في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل طالب داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه.

وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الفعلي في بعض المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت أساليب تدريسها لذوى صعوبات التعلم على هذه النظرية مما أدى إلى تحسن ملحوظ في المواد الأكاديمية التي يعانى هؤلاء الطلبة من صعوبة فيها كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس القبلي.

فالتدريس وفقا لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر قوة، فعلى سبيل المثال يلاحظ أن الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة قد تؤثر هذه الصعوبات على جزء صغير من ذكائهم اللغوي متمثلا في أبعاد القراءة تاركاً جوانب كثيرة من إمكانيات هذا الذكاء دون أن تتضرر، وفي هذه الحالة يمكن استخدام لغة الإشارة كنظام رمزي بديل يساعدهم في التغلب على صعوبات التعلم لديهم، كما أن الحاسبات الآلية يمكنها مساعدة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات، وأما بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة في الذكاء الشخصي فيمكن للمرشد الطلابي أو النفسي أن يساعدهم في التغلب على هذه الصعوبة.

وعلى أية حال إن أفضل الأنشطة التعليمية التي تصلح في التدريس لذوى صعوبات التعلم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة هي تلك الأنشطة الأكثر نجاحاً مع الأطفال العاديين، ولكن الاختلاف بينهما يكون في الطريقة التي تشكل بها الدروس تشكيلاً خاصاً لكي تلائم الحاجات والفروق الفردية لهؤلاء الأطفال.

الإعاقة العقلية ونظرية الذكاءات المتعددة

تعريف الإعاقة العقلية:

تشير إلى حالة من الانخفاض الدال في الوظائف العقلية العامة تظهر أثناء فترة النمو وينتج عنها أو يصاحبها قصور في السلوك التكيفي.

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام 2002 بتعريف التخلف الفكري. American Association on Mental Retardation2002 - إعاقة تتميز بالقصور الواضح في كلاً من القدرات الفكرية والسلوك التكيفي المعبر عنه بالمهارات الكيفية العملية ـ الاجتماعية ـ التصورية، ويظهر قبل الثامنة عشر من العمر، وهناك 5 نقاط أساسية لتطبيق هذا التعريف:

- القصور في الوظائف الحالية يجب الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات البيئية التي يعيش فيها أقرانه من نفس العمر والثقافة.
- يعتبر التقييم جيداً عندما يأخذ في الحسبان الفروق الثقافية واللغوية، كما الاختلاف في العوامل التواصلية، الحسية، الحركية، والسلوكية.
- في نفس الفرد فإن القصور عادة ما يصاحبه جوانب قوه.
- الهدف الرئيس من وصف القصور هو أيجاد خطة فردية لدعم احتياجاته.
- الدعم المناسب للفرد على المدى البعيد فإن الحياة الوظيفية للشخص المصاب بالتخلف الفكري عادة ما تتحسن.

وحل هذا التعريف مكان التعريف السابق من جروسمان عام 1983 Grossma، ونصه: "تمثل الإعاقة العقلية مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن (18) سنة.

لقد تعددت الاتجاهات التي أسهمت في تعريف الإعاقة العقلية، واختلاف هذه الاتجاهات يعود إلى اختلاف نظرة المختصين في المجتمع، فقد أطلقت العديد من المصطلحات منها: بدون عقل Amentia ، صغير العقل Olgophrenia، نقص العقل، Mental Deficiency، وفي أواخر الخمسينات استخدموا الإعاقة العقلي Mental Subnormality ، والبعض استخدم التأخر العقلي Mental Retardation، ثم ظهرت العديد من المصطلحات التي تعبر عن مفهوم الإعاقة العقلية Mental Impairment or Mental Handicapped، واستجابة للتغيرات العديدة في المصطلحات الخاصة فقد واكب هذا التغير تعديلاً لمصطلح الإعاقة العقلية ليصبح الإعاقة التطورية والفكرية (Intellectual Disability) (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.2007).

تعليق:

نلاحظ من التعريف السابق أن التوجه الحديث في التطرق إلى الإعاقة العقلية يشتمل على العديد من النقاط الإيجابية وأهمها:

- يوضح التعريف أن هناك أكثر من بعد يجب الانتباه له للتمكن من الحكم على الطفل بوجود حالة الإعاقة العقلية، حيث أنه لا يكتفي بأن يكون هناك انحرافين معياريين لنسبة الذكاء، بل يجب أن يتضمن القصور جوانب إدراكية ومعرفية وتكيفيه.
- الإشارة في التعريف إلى أهمية الظروف البيئية المحيطة بالطفل والعوامل الثقافية التي تؤثر على نمو وتطور القدرات عند الطفل، ويعني ذلك أن التقدير يتعدى أيضاً الضعف الموجود لدى الطفل نفسه، ويتوجب علينا مراجعة العوامل الثقافية والبيئية التي تؤثر في تحقيق الطفل لذلك المعيار.
- وكذلك فإن التعريف الحديث بدأ يتكلم عن التقييم وذلك يعني أكثر من مجرد تعريض الطفل لموقف الاختبار، حيث أنه من الضروري وجود فترة

ملاحظة مباشرة للطفل حتى يتم التأكد من الجوانب والأبعاد الذي يظهر فيها العجز أو القصور.

- النظرة الإيجابية للفرد، حيث إن الإشارة إلى جوانب القوة في التعريف يعني أنه لا بد من العمل على تقييم قدرات الطفل في جوانب القوة التي يتمتع بها، وليس فقط بالاعتماد على المستوى الذي توقف عنه، أو الذي لم يستطع الوصول إليه.
- توظيف المعلومات، تعتبر هذه النقطة من النقاط الإيجابية والفعالة في التعريف الحديث، حيث أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أثناء فترة التقييم أن يتم التركيز على الجوانب الرئيسية لدى الطفل والتي يمكن من خلالها التوصل إلى وضع خطة تربوية فردية، وهذا هو الهدف من الاختبار، فلا نتوقف عند الدرجة الخام، ولكن نسعى دائماً إلى البحث عن البدائل العملية والتقييم الفعلي لمستوى قدرات الطفل.
- الاستفادة من نتائج التقييم لا يقتصر على تحديد النقاط الإيجابية ولكن يتعدى ذلك إلى محاولة الكشف عن طبيعة قدرات الطفل والطريقة التي يمكن من خلالها توظيف تلك القدرات في الحياة العملية، حيث إن التنبؤ بمستقبل الطفل بدأ يصبح أكثر إيجابية في ضوء التطور الذي حصل سواء لبرامج التربية الخاصة والتدخل المبكر، وأيضاً على صعيد الرعاية المستمرة لهؤلاء الأفراد في المستقبل، وبالتالي البحث عن البدائل الناجحة في التعامل معهم، ليصبحوا أكثر قدرة على التكيف.

موقف نظرية الذكاءات المتعددة من اختبار "بينيه" أو المعامل العقلي:

من الانتقادات الأساسية التي وجهتها نظرية الذكاءات المتعددة لمقياس المعامل العقلي أو نسبة الذكاء المحصل عليه باستخدام المعادلة المعروفة، العمر العقلي على العمر الزمني، وضرب الحاصل في مائة، أنه اختيار إذا افترضنا أنه يساعد على التنبؤ

في المواد الدراسية، فإنه لا يستطيع أن يقول الشيء الكثير عن النجاح في الحياة بعد التخرج من المدرسة.

وفي ذلك يقول جاردنر: "عندما تقيس ذكاء الناس بمقياس واحد فقط، فإنك في الحقيقة تغشهم فيما يتعلق بمقدرتهم على التعرف على الأشياء الأخرى (Gardner, 1983). إن طريقة اجتياز المعامل العقلي، مهما تعددت في أشكالها وأساليبها، فهي لا تختلف في جوهرها، إنها تتخذ أشكالاً مختلفة فقط بحسب سنّ المفحوص وحسب سياقه الثقافي، فقد يطلب مثلاً من الشخص المفحوص أن يملأ استبياناً أو عن طريق إجراء مقابلة... إلخ.

إن الانتقادات الموجّهة إلى طريقة المعامل العقلي، مجسدة في اختبار "بينه" والاختبارات الأخرى المنبثقة عنه، كاختبار ستانفورد ـ بينه، واختبارات كسلر وغيرها، هي التالية:

1. إن الإجابات المختصرة التي يقدمها الشخص المفحوص عن طريق الاختبارات لا تكفي للحكم على ذكائه.
2. إن المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ عن استعدادات التلميذ في استيعاب المواد الدراسية، فهو غير قادر على تقديم تصور متكامل عن مختلف استعداداته العقلية، وتحديد ذكائه الحقيقي.
3. إن الكفاءة المهنية التي يتمتع بها بعض الأشخاص، لا يمكن إرجاعها فحسب إلى مسألة الذكاء المجرد، بالمعنى التقليدي للذكاء، كما لا يمكن لمقاييس الذكاء المعروفة تقييم تلك الكفاءة.

ويرى جاردنر: أن عشرات السنين من البحث والتحليل، مكنته من الاقتناع بأن ذكاء الإنسان يغطي مجموعة من الكفاءات التي تتجاوز تلك التي تقوم اختبارات المعامل العقلي QI بقياسها عادة.

إن فكرة وجود ذكاء واحد يقيسه المعامل العقلي، والقول بأن الفرد يولد بإمكانية محددة من الذكاء من الصعب تغييرها، وقد قوبلت باعتراض من قِبَل بعض علماء النفس منذ العشرينات من القرن الماضي.

كما اعترض على تقرير مستوى ذكاء الإنسان عن طريق المعامل العقلي، باستخدام اختبارات تعتمد على أجوبة مختصرة أو قياس بسيط، كتحديد زمن الاستجابة لسلسلة من الإضاءات. فهذه النظرية انتقدها العديد من الباحثين. فقد بين "ليبمان" Lippman على سبيل المثال، أن المعايير المستخدمة لقياس الذكاء مشكوك في فعاليتها وقدرتها، وتابع علماء النفس دراساتهم، وأبرزوا بالتدريج بأن الذكاء عبارة عن مجموعة من القدرات.

فقد بين "ثرستون" Thurstone في جامعة شيكاغو عام 1930 أن الذكاء يتجلى في ستة مظاهر مستقلة عن بعضها البعض، وبعد ذلك بمرور ثلاثين سنة تقريباً، قام "جيلفورد" Guilford بتعداد 120 شكلاً للذكاء، ثم مددها لتصبح 150 شكلاً. وقام "سترنبرغ" Sternberg في السنوات القليلة الماضية بجامعة "يلل"Yale باقتراح نظرية للذكاء مكوَّنة من ثلاثة مكونات: أحدها لها قدرة للحساب والثانية قدرة للاهتمام بالسياق والأخيرة قدرة للاستجابة للمواقف الجديدة.

الأنشطة التعليمية المتاحة للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة:

ومن خلال ما سبق ذكره حول إشكالية تعريف الإعاقة العقلية في السابق، وكيف يمكن أن ننظر إلى الإعاقة العقلية في الوقت الحاضر، من خلال تلك المقارنة البسيطة نجد بأن التطور في مفهوم وتعريف الإعاقة العقلية يجب أن يكون له تطور مماثل في الإجراءات والتطبيقات المتبعة مع الأطفال المعاقين عقلياً.

حيث إن التحليل السابق للتعريف الحديث للإعاقة العقلية يمكن أن يشكل عددا من الدعائم والأدلة القوية على وجوب تغيير النظرة الحالية لبرامج الإعاقة العقلية، والتي كانت سائدة في السابق من حيث الاهتمام والتركيز على المهارات الاستقلالية والاجتماعية، والابتعاد قدر الإمكان عن مجرد التفكير في تطوير المهارات العقلية والملكات والقدرات المعرفية الموجودة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

إن القول بمحدودية القدرات لدى الطفل المعاق عقليا في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن نعتبره قاصراً، وغير دقيق من حيث المعنى والوصف، ولعل المراجعة

السريعة لأنواع الذكاءات المتعددة تبين لنا بوضوح أن الفرد لديه أكثر من نوع من أنواع الذكاء.

ففي الوقت الذي يمكن أن يكون لدى الطفل قصور في الجانب اللغوي، يمكن أن يكون لديه قدرة في الجانب الاجتماعي أو الحركي، وذلك يعني بأن قدرة الطفل على توظيف بعض الملكات والقدرات الأخرى يمكن أن يلعب دوراً كبيراً في التقليل من حجم الفجوة أو القصور الذي حدث في الجانب اللغوي.

الذكاءات المتعددة والإعاقة العقلية:

فيما يلي بعض النماذج التي يمكن أن توضح بصورة أشمل حول كيفية الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التعامل مع الإعاقة العقلية:

الذكاء اللغوي:

تعتمد الأنشطة في هذا الذكاء على الجانب اللغوي، ولعل الاستفادة من اللغة البسيطة الموجودة لدى الطفل المعاق عقليا يمكن أن تساعده أكثر في التعامل مع الآخرين ومحاولة التعبير عن نفسه أو عن قصة معينة من خلال الاعتماد على الصور المرسومة أو المشاركة في الحديث أو سرد أحداث قصة بالتعاون مع الأطفال الآخرين.

الذكاء المنطقي – الرياضي:

ومن المفيد هنا أن نذكر بأن هناك العديد من العمليات العقلية التي يمكن أن تظهر لدى الطفل بأشكال مختلفة مثل التصنيف للألوان حيث يمكن أن نقوم بتلوين بعض الصناديق والطلب من الطفل أن يضع جميع الأدوات ذات اللون الأحمر في الصندوق الأحمر، وهكذا بالنسبة للأشكال، وكذلك يمكن أن نطلب من الطفل أن يضع أدوات الحمام في الحمام، والمواد الغذائية في الثلاجة لمعرفة المكان المناسب لكل أداة أو مادة.

وبالنسبة للرياضيات أو المسائل الرياضية فإنه يمكن أن نعلم الطفل التسلسل في الأرقام من خلال المشي على أرض مرسوما عليها الأرقام ويطلب من الطفل كذلك أن يقوم بتمييز بعض الأرقام بالقفز عليها عند الطلب منه ذلك وبعد تسميتها من المعلم.

الذكاء المكاني:

وعادة ما يتم استخدام أكثر من شكل في أنشطة هذا الذكاء، حيث يتم الاستعانة عادة بعدد من الرسوم والصور الضوئية الحقيقة للأماكن التي يتم التحدث عنها أو المراد تعليمها للطفل، ويمكن أن يعبر الطفل عن بعض تلك الكلمات بإيجاد الصورة الحقيقية للأشياء التي يتعلمها داخل غرفة الصف، ويمكن أن يتم تعميمها على الأماكن الحقيقية الموجودة خارج غرفة الصف مثل الشجرة أو الكرة أو السيارة.

ويمكن أن يتم التعامل أيضا مع الطفل عن طريق تثبيت المعلومات والأهداف من خلال الرسومات البسيطة التي يمكن أن يقوم بها بنفسه مثل أن يطلب منه أن يرسم شكل الدائرة التي تعلم عليها داخل الصف من خلال اللعب بالرمل.

الذكاء الحركي:

ويمكن توظيف أنشطة هذا الذكاء بالعديد من الطرق والأساليب التي يمكن ان تعمل بمثابة مرحلة تأكيد على المهارات التي يتم تدريب الطفل عليها، حيث يمكن أن يقوم الطفل باستخدام حركة اليد الدائرية لمعرفة شكل الدائرة، وكذلك يمكن أن يستخدم حركة الرأس للتعبير عن مفهوم (لا) عن طريق هز الرأس، وكذلك يمكن أن يقوم الطفل بالقفز أثناء العد.

وأيضا يستطيع الطفل أن يعد على الأصابع الأرقام التي تعلمها، بالإضافة إلى تأكيد لبعض التدريبات اللغوية والمفردات التي يمكن أن يقلد أو يترجم مفهوم الكلمة التي تطلب منه مثل جملة (ولد يقفز) فيقوم بالقفز مثله.

الذكاء الموسيقي:

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الإيقاع الموسيقي، حيث يمكن الاستعانة بالإيقاع الموسيقي للتدريب على العد، وكذلك معرفة مفاهيم الأعداد من خلال الضرب على الطبل ، فإذا قام المعلم بالضرب على الطبل ثلاث مرات فعلى الطفل أن يعرف كم مرة ضرب المعلم على الطبل.

أو أن يقوم المعلم بترديد الحروف الهجائية بايقاع موسيقي حتى يستطيع الطفل أن يتذكر الأحرف ويرددها مع الإيقاع.

الذكاء الاجتماعي:

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، ويمكن أن يتم العمل على ذلك من خلال تعامل الطفل مع زملائه داخل غرفة الصف أو في حجرة الألعاب حيث يتم العمل على تقسيم الأدوار بين الأطفال ومن بينهم الطفل المعاق عقلياً، ويطلب من الأطفال أن يقوموا بالعد بالتسلسل.

ويمكن كذلك أن يطلب من الطفل أن يشارك الآخرين من خلال ترتيب بعض الأحرف أو الأرقام ضمن منظومة معينة من خلال المشاركة في مسابقة للانتهاء من ترتيب الأحرف في كلمة معينة.

الذكاء الشخصي:

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته، ووعيه بمشاعره وتفكيره ومعتقداته، والتخطيط الصحيح لشؤون حياته ولعل المثال الواضح الذي يمكن التطرق إليه هو أن يقوم الطالب مثلاً بوضع الجدول اليومي بنفسه ليرتب التدريبات والمواد والأنشطة التي يمكن أن يتعرض لها في الجدول اليومي.

حيث يساعد ذلك على التنبؤ بما سوف يعطى له، وكذلك يكون لديه الخيار لما يمكن أن يحصل عليه في حال الإنتهاء من المهام المطلوبة.

ويمكن كذلك أن يعبر الطفل عن مشاعره عن طريق الصور أو التمثيل لما يشعر به من انفعالات مثل الحزن أو السعادة بالشكل الذي يراه مناسب لطبيعة الانفعال الذي يقوم به.

ذكاء التعامل مع الطبيعة:

تتركز أنشطة هذا الذكاء على استكشاف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والصخور، ومن أمثلة أنشطة هذا الذكاء التعرف على بعض الموضوعات التي يتم التطرق لها في مواد العربي مثلا مثل جملة (يمني زرعت وردة) فالخبرة الطبيعية التي يمكن أن يحصل عليها الطفل المعاق عقليا هو أن يتم تمثيل زراعة الوردة من خلال إحضار حوض زرع ووردة والقيام فعليا بزراعة تلك الوردة،

حيث يؤدي ذلك بالتأكيد إلى ثبات الخبرة من ناحية والاستفادة منها وتوظيفها من ناحية أخرى.

وكذلك يمكن العمل على تعميم الألوان من خلال النباتات وألوانها المختلفة مثل الأحمر والأخضر والأصفر، ولعل ذلك يساعد الطفل للتعرف على بعض الخبرات الطبيعية، وكذلك الحال في معرفة الحيوانات الأليفة والحيوانات التي تعيش في الغابة، والقدرة على تصنيفها في مجموعات.

تعليق:

- من خلال الطرح السابق للتطبيقات العملية التي يمكن أن نقوم بها مع الأطفال المعاقين عقلياً، من حيث الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة وتوظيف التنوع في الذكاءات لدى الطفل للوصول به إلى أقصى درجات الاستفادة من البرامج والأنشطة والأهداف المعمول بها معه.
- فإنه يتوجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن المبادئ والأسس التي انطلقت منها نظرية الذكاءات المتعددة هدفت في مجملها إلى الإرتقاء بمفهوم الشخصية والبحث عن الملكات والقدرات الكامنة والفعلية الموجودة لدى الفرد، والعمل على تقويتها وتعزيزها بالشكل المناسب والذي يساعد على تطورها ونموها بشكل أفضل.
- وأن المنهجية التي اتبعتها تلك النظرية ليست تقليدية وليست أحادية الجانب، بل لها العديد من الأشكال والصور التي يمكن أن تظهر من خلالها القدرات لدى الفرد، ويمكن أن توظف تلك القدرات سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتصل في النهاية إلى صورة شمولية للقدرات الفعلية لدى كل فرد.
- إن الفهم الحقيقي لأبعاد نظرية الذكاءات المتعددة يصل بنا إلى أن هناك العديد من المبادئ والأسس التي كان يتم الاعتماد عليها في السابق لتقدير أداء الطفل المعاق عقليا أصبحت غير فعالة ولا تنمّ عن فهم واقعي لطبيعة الذكاء الذي يمكن أن يظهر في أكثر من صورة لدى الطفل المعاق عقلياً،

حيث أنه من واجب المختصين والعاملين في المجال أن يعيدوا النظر في العديد من الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي يتم من خلالها العمل مع الأطفال المعاقين عقلياً.

- حيث يجب توجيه الأنظار ليس إلى القدرة المحدودة أو الضعف الموجود لدى الطفل بل يجب أن تكون النظرة وأن يكون التركيز والانتباه إلى القدرات والطاقات والنواحي الإيجابية لدى الطفل المعاق عقلياً، أي يجب أن يتم النظر إلى الجزء الممتلئ من كأس الماء وليس إلى الجزء الفارغ.
- ولعل ذلك يقودنا بالضرورة إلى الإيمان أكثر بتنوع القدرات لدى الطفل الواحد، وأن مثل هذا التنوع والتفاوت يجب توظيفه من ناحية إيجابية من خلال العمل من خلاله لزيادة وتحسين الأداء وليس فقط لمعالجة المشكلات أو الضعف لدى الطفل.
- ويجب أن نصل في النهاية إلى أن أسمى هدف من وراء كل ذلك أن نحترم الإنسان ونحترم ونقدر طاقاته وقدراته أو نحترم الفروق بين الآخرين وأن نتعامل معها بخصوصية دون إهمال شخصية الفرد، وأن نعمل جاهدين على تقديم أفضل البرامج والخدمات المتنوعة والشاملة والمتكاملة التي تحاكي وتلامس شخصية الفرد ككل وليس كأجزاء منها ما هو سلبي ومنها ما هو إيجابي.
- إن الثورة التي أحدثتها نظرية الذكاءات المتعددة جديرة بأن نعمل من أجل تأكيدها وتثبيت قواعدها التي تعطي قيمة أكبر لشخصية الفرد وتجعل منه فرداً فاعلاً ومؤثراً في حياة المجتمع وليس فقط في حياته.

نظرية الذكاءات المتعددة والإعاقة السمعية

يظهر التأثير الحادث للإعاقة السمعية في النمو العقلي من خلال انعكاسه على الذكاء والقدرات العقلية، وعند مقارنة الطفل المعاق سمعياً والطفل عادي السمع من حيث القدرات العقلية العامة وجدت فروق في القدرات العقلية العامة نتيجة الحرمان من المثيرات والخبرات المتاحة، على الرغم من أن استجابات الطفل المعاق سمعياً لاختبارات الذكاء لا تختلف عن استجابات الطفل عادي السمع ومرِّرد ذلك إما لظروف بيئية أو أسباب عضوية.

ونجد أن ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً يلعب دوراً فعالاً في قدرة الإنسان على التكيف مع إعاقته، فكلما كان أكثر ذكاء زادت قدرتهم على التوافق والتكيف مع إعاقتهم بعكس محدود الذكاء من ذوي الإعاقات الذين تصبح لديهم الحياة أكثر تعقيداً ويزداد شعورهم باليأس وانعدام الثقة **(Davis&Kelly,2003)**.

ومن ناحية أخرى ينحاز آخرون إلى الأطفال المعاقين سمعياً موضحين أن الإصابة بالإعاقة لا تؤثر على الجانب العقلي لدى الطفل، إذ إنه لا توجد فروق جوهرية بين الطفل عادي السمع والطفل المعاق سمعياً في القدرات العقلية. ويؤكد الفحص علي بعض اختبارات الذكاء أن معظم الأطفال المعاقين سمعياً لديهم قدرات عقلية تفوق الأطفال عاديي السمع.

ويفند ذلك الرأي من حيث إن الأطفال المعاقين سمعياً لديهم جوهرياً نفس التوزيع العام في الذكاء مثل الأطفال السامعين، كما أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الفقدان السمعي والذكاء، خاصة وأن الإصابة بالإعاقة السمعية لا تتضمن بالضرورة التخلف العقلي، ولذلك قد نجد أن ثنائية فقدان السمع والغباء ما هي إلا منطق مبتور قائم علي التفكير الخاطئ بأن الإعاقة في الكلام يعني إعاقة في القدرات المعرفية، أو أن الأخطاء في كتابة الأطفال المعاقين سمعياً تنعكس على ذكائهم تبعاً لذلك **(Braden,1994)**.

ويؤكد مورس أن الإصابة بالإعاقة السمعية لا يحدد نمو القدرات المعرفية للأفراد المعاقين سمعياً. كما يشير إلى القدرات الذكائية للأطفال المعاقين سمعياً ليست أقل تعقيداً من تلك الموجودة لدى الأفراد السامعين. فهم يقومون بوظائفهم المعرفية ضمن المدى الطبيعي للذكاء ويظهرون التباين نفسه كما هو موجود لدى الأفراد السامعين. وأفادت الدراسات أن الأطفال المعاقين سمعيا الذين يتلقون تعليمهم يوميا في معاهد الصم ـ من ذوي الإقامة الخارجية ـ كانوا أكثر تحصيلاً من زملائهم من ذوي الإقامة الداخلي (الفقيهي، 2003).

وأيضاً فإن هناك تأثير لعمر الطفل عند حدوث الإعاقة السمعية. فكلما زاد السن الذي تحدث فيه الإعاقة كانت التجارب السابقة في محيط اللغة ذات فائدة كبيرة في العملية التعليمية. وقد بينت البحوث أن السن الحرجة والخطيرة عند الإصابة بالإعاقة السمعية هي ما يقع بين السنة الرابعة والسادسة وهي الفترة التي تنمو فيها اللغة وقواعدها الأساسية لهذا فكل من الأطفال المولودين بالصمم أو من فقدوا سمعهم فيما بين 4-6 أعوام غالباً يعانون بطئاً في التحصيل الدراسي في المستقبل لو قورنوا بمن أصيبوا بالإعاقة في سن متأخرة عن ذلك، وبينت دراسات أخرى أن الطفل المعاق سمعيا يتأخر في النشاط العقلي بمقدار سنتين وأربعة سنوات دراسية عن زميله عادي السمع، إلا أن هذا الفرق يتضاءل قليلاً بالنسبة لمن أصيبوا بالإعاقة بعد ست سنوات مما يتعذر معه أن يحصل المعاق سمعياً على نفس المقدار العلمي الذي يحصل عليه التلميذ العادي.

ولقد أثبتت الدراسات أن هناك أثر للحرمان الحسي والسمعي على التذكر ففي بعض أبعاده يتفوق المعوقون سمعياً علي نظرائهم العاديين، وفي بعضها الآخر يقلون عنهم، فمثلاً تذكر الشكل أو التصميم وتذكر الحركة يفوق فيه التلاميذ المعاقين سمعياً نظرائهم العاديين، بينما يفوق العاديين نظرائهم المعاقين سمعياً في تذكر المتتاليات العددية، كما أن التلاميذ المعاقين سمعياً يتفوقون علي عادي السمع في بعض جوانب التذكر، كتذكر الأشكال (Nunes&Moreno,2002).

كما أشارت الدراسات إلى أن الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية يكتسبون المفاهيم بنفس درجة التسلسل التي لدى العاديين، إلا إن اكتساب المعاقين سمعياً للمفاهيم المختلفة يتم في أعمار زمنية أكبر من العاديين، كما إنهم يعانون من صعوبات في اكتساب المفاهيم المتناقضة والمفاهيم المتشابهة ودمج بعض المفاهيم مع بعضها البعض.

ويتضح أن فقدان السمع بما يمثله من تعطيل للجهاز السمعي، يمثل تعطيلاً لجزء من الكل مما قد يؤثر بدوره علي القدرات العقلية لدي الطفل المعاق سمعياً بعملياتها المختلفة، وقد يؤدي هذا إلى اضطراب تلك القدرات، وأن يصبح نموها أقل من المستوى المعياري للنضج.

والذكاء مفهوم مجرد اختلف في تعريفه وتحديده علماء النفس والتربية، ولكنه يدل على قابيلة الفرد على حل المعضلات الفكرية أو قابليته على التكيف تجاه المواقف الجديدة أو قابليته على التفكير التجريدي والاستفادة من التجارب.

ولقد شاع استخدام مصطلح (الذكاء) بين الناس بحيث يستخدمه الخاص والعام والصغير والكبير وهي يعني لهم سرعة البديهة وحسن الحكم على الأشياء وسرعة الاستجابة، ولكن في الحقيقة أن الذكاء ليس بذلك المفهوم الذي يمكن تعريفه بسهولة، وهنالك اختلاف حتى بين الأخصائيين، حول كيفية تعريفة وتحديد صفاته، وذلك لأن مصطلح (الذكاء) هي اسم يستخدم للدلالة على شي له مواصفات أو ميزات محدودة لكن الذكاء في الحقيقة هو: مفهوم مجرد عالي التعقيد ليس له صفات محدودة كطول أو القصر أو اللون أو الوزن **(الإمام ،2005)**.

وهناك من يعرف الذكاء بأنه المقدرة الفعلية، ومن هنا يحكم على الشخص الذي يحل مثلاً الكلمات المتقاطعة بسرعة انه ذكي، والذي يعجز عن حلها بنفس الأسلوب يصفه بأنه متدني الذكاء، وفي الحقيقة، فهذا استنتاج غير دقيق لأن هناك أسبابا أخرى ربما تداخلت مع تصرف كل منهما لتحقيق تلك النتيجة، فالنتيجة المتدنية في اختبار الذكاء المباشر قد تعزى إلى شعور الشخص بالتعب أو قلة الاهتمام

وقلة الإثارة ، والقلق لخوض الاختبار أو أي أسباب أخرى مما لا علاقة له بتدني الذكاء، ويعرف سبيرمان الذكاء بأنه القدرة على أدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية (القريطي، 1997).

أجرى روجرز (Rojers,2001) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين لمعرفة أثر برنامج التدخل المبكر في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (6) ستة طلاب من الطلبة المعاقين سمعياً كانوا قد تلقوا خدمات برامج التدخل المبكر لتنمية الجوانب المعرفية، وكان متوسط أعمار الأطفال من (6-9) سنوات وكانوا متكافئتين من حيث العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ودرجة الإعاقة، حيث كان جميع الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. والمجموعتين متكافئين من ناحية العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ودرجة الإعاقة ولكنهم لم يتلقوا خدمات برامج التدخل المبكر للحد من تأثير الإعاقة السمعية عليهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى تحسن كبير في تنمية الجوانب المعرفية لدى العينة التجريبية، حيث أظهروا أنواع أخرى من الذكاءات مثل الذكاء المكاني والفضائي والرياضي والذكاء الاجتماعي والشخصي مقارنة مع المجموعة الضابطة وأن للبرنامج تأثيراً كبيراً في إظهار تلك الأنواع من الذكاءات المتعددة لدى المعاقين سمعياً وإلى تحسين المهارات الإدراكيه في القدرة على التعبير عن المشاعر والإحساس الداخلي لدى المجموعة التجريبية، مقارنة مع المجموعة الضابطة والتي لم تظهر إلا نوعين من الذكاء هما الطبيعي والحركي وبدرجات متدنية مقارنة مع الدرجات التي حصل عليها قرنائهم من المجموعة التجريبية، وقد كانت النتيجة لصالح الإناث اللواتي كانت أعمارهن من 7-9 سنوات.

وقد قامت ساندرا(Sandra, 2003) من جامعة ميريلاند/ كلية بارك بدراسة لمعرفة الأنواع الذكائية الموجودة لدى المعاقين سمعيا المنتظمين في مدارس الصم والذين تتراوح أعمارهم بين 6-11 سنة. وقد تكونت عينة الدراسة من(152) طالباً موزعين بين ست

مدارس حكومية وخاصة في الولاية. وقد تم استخدام قائمة تم إعدادها من قبل الباحثة بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة . وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة إلى الكشف عن خمسة أنواع من الذكاءات لدى عينة الدراسة هي الذكاء الطبيعي، المنطق الرياضي، الحركي، الفضائي والذكاء الموسيقي مرتبة حسب نسبة الذكاء. ووجدت الباحثة أن الأطفال المعاقين سمعياً المولودين من آباء معاقين سمعياً كانوا أكثر استجابة وإظهاراً إلى تلك الأنواع من الذكاء مقارنة مع الأطفال المولودين لآباء عاديي السمع، وقد عزت الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة الاتصال المبكر بين الطفل ووالده المعاق سمعياً وإلى الإلتصاق والتقارب الكبير بين الطفل المعاق سمعياً ووالداه أو إخوته المعاقين سمعيا مما انعكس على نسبة ذكاءه.

أما بالنسبة إلى الطلبة المعاقين إعاقة سمعية جزئية فقد دلت الدراسة على أنهم يتمتعون بنسبة أقل من العادين في مجالات الذكاء العام، القدرة اللفظية، القدرة العددية، ولكنهم اكثر مهارة في استخدام مهارة الإصبع.

أما بالنسبة إلى الطلبة الصم فقد دلت الدراسة على أن مستوياتهم في الذكاء العام والقدرة اللفظية والقدرة العددية أقل من الطلبة العاديين.

وعند مقارنة الطلبة المعاقين مع أقرانهم العاديين فقد دلت الدراسة على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استعداداتهم العامة، حيث كانت أقل في مجالات الذكاء العام، القدرة اللفظية، القدرة العددية، والفهم الديني ولكنهم أكثر مهارة في استخدام اليد.

إن الاستعداد العام عند الطلبة الصم والمقعدين كان أقل من الطلبة العاديين.

إن الطلبة المقعدين لديهم قدرات متدنية أقل من العاديين في مجالات إدراك الأشكال ومهارة استخدام الإصبع.

إن الطلبة المعاقين إعاقة سمعية جزئية لديهم قدرات أقل من الطلبة العادين في مجالات الذكاء العام، القدرات اللفظية، القدرات العددية، ولكن لديهم قدرات

أكبر في مجالات القدرات اللفظية، والقدرات البصرية، إدراك الأشكال ومهارة استخدام الإصبع.

أما الطلبة الصم فلديهم قدرات اكبر من الطلبة العاديين في مجالات مهارة استخدام الإصبع والمهارة اليدوية وأكثر في نسبة الذكاء العام من غيرهم من فئات المعاقين الأخرى (kittisak, 1990).

أما ويزمان (Wisman, 2000) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المدارس العليا والذين يعانون من صعوبات تعليمية والملتحقين في مساقات نظرية وتطبيقية، وقد استخدم الباحث اختبارات نظرية الذكاءات المتعددة لمقارنتها بأدائهم على الاختبارات المعيارية في مساقات مشابهة. وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن هناك فروقا واضحة في الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسدي - الحركي والذكاء الاجتماعي لصالح طلبة المساقات النظرية والذين يعانون من صعوبات تعليمية مقارنة مع نتائج طلبة المساقات العلمية التطبيقية والذين يعانون أيضاً من صعوبات تعليمية.

أجرى بوريجو(Borrego,1998) دراسة هدفت إلى اختبار التعديلات البيئية التي تم تنفيذها داخل غرفة الصف من قبل معلمي التربية الخاصة الملتحقين في مدارس شمال كاليفورنيا، لمحولة اكتشاف أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة داخل غرفة الصف في الكشف عن مؤشرات الذكاءات المتعددة عند فئة أطفال غرفة التربية الخاصة، وذلك تمشياً مع ما تقوم به مديريات التربية من أجل تحسين نوعية التعليم لجميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تم تنفيذ هذه الدراسة باستخدام المسح القبلي والمسح البعدي لعينة تكونت من عشرين معلماً يدرسون في مدارس التربية الخاصة، وتم استخدام استبانة ذات تدريج سداسي على نمط مقياس ليكرت، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة النهاية. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة زيادة ملحوظة تقدر بـ (62٪) في زيادة نسبة ظهور المؤشرات المتعلقة بالذكاءات المتعددة وقد لوحظ فروق بين البيانات السابقة واللاحقة فيما يتعلق بالانعكاس الذاتي على منهجية الذكاءات

المتعددة. كما أشارت النتائج إلى التدريب القائم على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدى إلى تعزيز قدرات الطلبة في تنفيذ هذه الاستراتيجية داخل غرفة الصف مما أدى إلى الكشف عن مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة في تلك المداس بشكل كبير مثل الذكاء الرياضي والذكاء الحركي والشخصي والطبيعي والموسيقي.

وفي محاولة لمعرفة مدى تأثير الإعاقة السمعية على الذكاء بأنواعه المختلفة، فقد أجريت في النصف الثاني من القرن الحالي دراسات عدة في بقاع مختلفة من العالم. حيث قامة" سارا"(**Sara.k.1998**) من جامعة (LEED) في بريطانيا بجمع أكثر من 208 دراسة تناولت معظم تلك الدراسات نوعا أو أكثر من أنواع الذكاءات المتعددة وحيث أجريت بعض تلك الدراسات لمعرفة فيما إذا كان الأطفال المعاقين سمعياً لديهم درجة عالية في نوع واحد أو اكثر من الذكاءات المتعددة.

وقد قام لنكلن (**Lincoln ,1996**) بدراسة بعنوان مدى تأثير الإعاقة السمعية على معدل الذكاء لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مدارس الصم في مقاطعة ويلز في بريطانيا. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الإعاقة السمعية على معدل ذكاء الطلبة المعاقين سمعياً وكذلك الكشف عن وجود أنواع أخرى من الذكاءات لدى هؤلاء الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من 460 طالباً وطالبة مقسمة بالتساوي بين الذكور والإناث (230 ذكور و230 إناث) موزعين على كافة درجات الإعاقة السمعية والذين تتراوح أعمارهم ما بين 5-12 سنة. وقد استخدم الباحث في تلك الدراسة أداة قام ببنائها تتكون من بطاقة ملاحظة لمؤشرات وجود كل ذكاء من الذكاءات المراد قياسها وكذلك قام بتطبيق اختبارات قصيرة تم إعدادها لمعرفة وجود لهذه الذكاءات عند عينة الدراسة مستعيناً بمعلمي لغة الإشارة في تلك المدارس . وقد دلت نتائج تلك الدراسة على وجود ذكاءات أخرى لدى الطلبة مثل الذكاء المكاني والطبيعي والرياضي والشخصي وأن الطالبات المعاقات سمعيا للفئة العمرية من 5-7 سنوات يتمتعن بنسبة ذكاء أعلى من الطلبة الذكور، وإن العينة جميعها تتمتع بنسبة ذكاء طبيعية بتلك الأنواع من الذكاءات وأنهم لا يختلفون عن أقرانهم العاديين لا بل

أن بعضهم قد تفوق على العاديين بالذكاء المكاني والبصري، إضافة إلى أنه كانت استجابات الطفل المعاق سمعياً لاختبارات الذكاء التي تتفق مع درجة إعاقته لا تختلف عن استجابات الطفل العادي.

وفي دراسة أجراها (kusche, carol.A. Garfield,tracy.s. 1999) بعنوان التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين سمعياً. حيث هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على أنواع الذكاءت لديهم من خلال التطبيقات التربوية إلى تلك النظرية وأثرها على التحصيل الدراسي على عينة الدراسة .وقد تكونت عينة الدراسة من 386 طالبا وطالبة مناصفة من المرحلة الأساسية في جميع المدارس التابعة إلى مدينة سدني في أستراليا. وقد دلت نتائج تلك الدراسة على أن الأطفال المعاقين سمعياً يتمتعون بوجود خمسة أنواع من الذكاءات وهي الذكاء المكاني والبصري، الموسيقي، الشخصي بالإضافة إلى الذكاء المنطق الرياضي، وأنهم أقل بدرجتين من أقرانهم العاديين بالذكاء المنطق الرياضي بمقارنة هذه الدراسة بمثيلاتها التي أجريت على تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على الطلبة العاديين وأثرها على تحصيلهم في تلك الأنواع من الذكاءات.

سعت بعض الدراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التدريس المستمدة من نظرية الذكاءات المتعددة، ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعياً في المراحل الأولى من التعليم بصفة عامة. وهناك أيضاً بعض الدراسات التي أعدت برامج تقوم أساليبها وأنشطتها التعليمية على نظرية الذكاءات المتعددة حيث كان الهدف منها أما تحسين مستوى القراءة أو تحسين مستوى القراءة والكتابة معاً وجميعها كذلك كانت تهدف إلى معرفة الأنواع الأخرى من الذكاءات الموجودة لدى المعاقين سمعياً.

أن جميع الدراسات التي قامت أساليب تدريسها وأنشطتها التعليمية على نظرية الذكاءات المتعددة قد أسفرت نتائجها عن الكشف عن وجود أنواع أخرى من الذكاءات لدى الطلبة المعاقين سمعياً وكذلك عن تحسن واضح في مستوى التحصيل

الدراسي لدى أفراد عينتها والذي اتضح في الفروق الدالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

اتفقت نتائج جميع الدراسات السابقة على أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى الكشف عن الذكاءات الأخرى لدى عينات الدراسات وإلى تحسن دال في مستوى التحصيل الدراسي للمواد المختلفة أفضل من نتائج أساليب التدريس التقليدية ولعل ذلك يرجع لكون أساليب التدريس التقليدية تركز على الفروق في إجراءات التعلم بينما تركز أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على المحتوى ونتائج عملية التعلم.وفضلا عما سبق فان أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تسمح لكل طالب داخل حجرة الدراسة بن يتعلم من الأنشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه من الذكاءات المتعددة. ولذلك نجد أن التدريس بالطريقة التقليدية يجعل المدرسين تعتمدون على أساليب تدريس خاصة بالقدرات المعرفية المتعلقة بالجانب اللغوي والرياضي بينما يهملون ذكاءات أخرى قد يكون أحدها أو بعضها مرتفع لدى الطلبة الصم عن مثيلاتها في ذكاءات الأطفال العاديين ،واما أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة فإنها تجعل المدرسين ينوعون في المواقف والأنشطة التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح الفرصة الكاملة لكل طالب أصم داخل الصف لكي يستفيد من النشاط الذي يناسبه.

من خلال الطرح السابق لنظرية العقل في ضوء المنظور الفلسفي والتصور العلمي الذي تتبناه، نجد أن تلك النظرية حاولت أن تفسر جانبا هاماً وأساسياً في المجال العقلي والمعرفي لدى الإنسان، حيث عمدت إلى ربط العديد من العمليات المعرفية التي تشكل القاعدة الأساسية والبنية التحتية لنمو وتطور القدرات المعرفية العليا والمتمثلة بعملية التفكير.

وقد استطاعت أن تعطي هذه النظرية بعداً حيوياً لعملية التفكير وعدم عزلها عن جملة التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين الإنسان والآخرين، وهي بذلك تعطي

مجالاً هاماً من التطبيق العملي لأسسها ومبادئها، حيث إن هذا الاتجاه يعتبر من الاتجاهات الحديثة في إعمال التفكير في المجال الاجتماعي.

وبالتالي فإنه من بجدر بنا العمل على توظيف نظرية العقل في مجالات التربية الخاصة والإعاقة، حيث إن ذلك التوظيف يساعد أيضاً على تغيير المفاهيم السائدة حول محدودية التفكير والخلل الذي يصيب الأطفال المعاقين عقلياً من جهة، ويؤدي المشكلات في التفكير الإدراك لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

ونحن ضمن التطبيقات العملية التي يمكن أن تقدمها نظرية العقل في العديد من المجالات الحياتية نكون قد استطعنا أن نبلور موقفاً جديداً تجاه القدرات العقلية لذوي الإعاقات العقلية وصعوبات التعلم من أجل توظيفها في البرامج التربوية الخاصة التي توضع لهم.

وذلك يمثل بحد ذاته هدفاً أساسياً للعمل من خلال هذه النظرية التي تحمل في طياتها قدراً كبيراً من الاهتمام بتطوير وتحسين القدرات المعرفية لبعض الإعاقات النمائية والعقلية بما يتناسب وطبيعة الخصائص السلوكية والتربوية وخاصة المعرفية والعقلية التي يتم بها هؤلاء الأطفال.

ولعله من السابق لأوانه تقييم التطبيقات الفعلية لتلك النظرية في مجال الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم بسبب حداثتها وعدم وجود العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية[1] التي تقرر مدى مناسبتها أو عدم مناسبتها للتطبيق الفعلي من هؤلاء الأطفال، وبالتالي فمن واجبنا أن نقوم بالتخطيط والتنظيم للاستفادة من مبادئ تلك النظرية في العديد من المجالات والأبعاد التي تتناولها البرامج التربوية المتنوعة التي تقدم في مجال التربية الخاصة.

(1) المؤلف يقوم بإعداد سلسلة عن نظرية العقل في التربية الخاصة، علماً بأنه تم منحه درجة دكتوراه في التربية الخاصة لدراسة أجريت على نظرية العقل مع ذوي الإعاقة العقلية للباحث فؤاد الخوالدة ويشارك حالياً في إصدارات السلسلة.

استراتيجيات تجنب نواحي الضعف في الذكاء

الضعف / استراتيجية	لغوي	رياضي	مكتبي	جسمي حركي	موسيقي	اجتماعي	شخصي	بيئي	تأملي
لغوي	الأشرطة السمعية	معالجة الكلمات	اللهجات المختلفة	لغة الإشارة	شعر إيقاعي	حضور الجاهات	كتابة يوميات	بيئية تقليد أصوات	الأسماء والفلك علاقة
رياضي	التفكير الناقد	تجارب علمية	الرسم البياني	الهندسة	ألعاب رقمية موسيقية	التعلم الرياضي التعاوني	التقويم الذاتي	أعمار الأشجار والأحفورات	الأبراج
مكاني	المجازات اللغوية	التصاميم الهندسية	العروض البصرية	ألعاب الليجو	عصا النغمة	تعليم الأقران	القراءة الموجهة	المد والجزر	التنبؤ الجوي
جسمي حركي	ضرب الآلات الموسيقية	الرقص الجماعي	التعبير الإيماني	الاستفزاز	الرقص والعزف	تعليم الأقران	الاسترخاء	الأمواج والشجر حركة تقليد	تقليد حركات الموت
موسيقي	الغناء والترتيل	السلم الموسيقي	رقصة البولكا	الرقص	العزف	الاحتفالات الوطنية	أعياد الميلاد	صوت البحر أو الحيوانات	موسيقى الماضي
اجتماعي	الاصغاء	ألعاب كمبيوتر ثنائية	عادات مجتمعات الجبل	الألعاب الجماعية	الأعراس	التشاركية	لعب الأدوار	الزيارات المدنية	علم الاجتماع
شخصي	سير العظماء	تقييم الشخصية	اللعب التخيلي	الألعاب الفردية	النغم والإيقاعات	نفسي علاج	التعليم المستقل	رعاية شجرة عليها اسمه	اليوغا
بيئي	التعبير	أعداد النجوم	زيارة حضارات الماضي	الصلصال	تباين إيقاعات الطبيعة	انشاء الحدائق	جمع المهنات	تقارير التلوث البيئي	اليوغا
تأملي	تعلم اللغات	مفاهيم البعد الثالث	النظر في ملكوت الله	العبادات	استماع الملاحم الشعرية	أداء العمرة	تلاوة القرآن الكريم	التأمل في السماء	دراسة الروح

اضطرابات طيف التوحد
Autism Spectrum Disorders

يعد التوحد Autism من الاضطرابات النمائية التي تصيب الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، حيث يتصفون بعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ولديهم صعوبة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتظهر لديهم العديد من المشكلات السلوكية، والتي تلعب دوراً أساسياً في عدم القدرة على التكيف، والظهور بصورة غير مقبولة اجتماعياً، مما يؤدي إلى سوء تكيف وعدم قدرة على تحقيق المتطلبات النمائية والاجتماعية المتوقعة من الطفل في مراحل العمر المختلفة.

إن الاتجاه الحديث في التعامل مع حالات التوحد يأخذ بعين الاعتبار الطرق والأساليب والبرامج العلاجية التي تساعد في جعل الطفل التوحدي أكثر قدرة على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها. ويعتبر أهم أوجه الاضطراب ظهوراً لدى هؤلاء الأطفال هو المشكلات السلوكية المصاحبة لحالة التوحد، والضعف الواضح في الجوانب التربوية نتيجة فقدان القدرة على توظيف وتعميم ونقل الخبرات إلى مواقف أخرى مشابهة.

ومن جهة أخرى فقد أصبح هناك اهتماماً واضحاً في اضطرابات طيف التوحد، حيث لم يعد هناك الفرضية التي سادت قديما حول الأسباب الوالدية للتوحد، فقد ركزت المدرسة النفسية على التطور الذي حدث في مجالات عدة أهمها ما يتعلق بتزايد نسبة حدوث الاضطراب بين الأطفال من (4-6 لكل 10.000طفل) لتصل إلى حوالي (60 لكل 10.000طفل) أي بمعدل يصل إلى (1-160طفل) **(Chakrabarti & Fombonne, 2001)**، حيث كان ذلك مثاراً للنقاش والتساؤلات التي تدور حول أهمية تغيير النظرة السابقة للاضطراب لتأخذ اتجاهاً يهتم أكثر بالبحث عن العوامل البيئية والسلوكية التي تقف وراء فهم طبيعة ذلك الاضطراب، ومن ثم تطوير الأساليب والطرق والاستراتيجيات المناسبة للتعامل معه.

وقد أخذت المدرسة النفسية على عاتقها مسؤولية التعرف على اضطرابات طيف التوحد على أنها ذات أهمية ترتبط بالكشف المبكر عنها من ناحية، ومن ناحية أخرى التعرف على العوامل البيئية التي تؤثر على تطور تلك الاضطرابات، وبالتالي العمل على تسهيل عملية الاكتشاف والتعرف والتشخيص والتدخل المبكر لتلك الحالات، وعليه أصبحت المدرسة النفسية تلعب دوراً مهماً في النظر إلى اضطرابات طيف التوحد والطرق والوسائل التي تساعد على تقييم الأداء للطفل التوحدي أكثر من النظر فقط إلى المسببات النفسية التي تتعلق بالتاريخ الأسري والعوامل النفسية التي سببت ظهور تلك الاضطرابات **(Ozonoff & Rogers, 2003)**.

ومن أهم العوامل التي ساعدت في تطور المدرسة النفسية هي مرحلة بداية ظهور الأعراض وأهمية الانتباه لها كأساس يتم من خلاله التعرف على حالات التوحد، وبناء عليه يصبح من السهولة اكتشاف الحالات قبل سن المدرسة، والتدخل المبكر لتلك الحالات مما يساعد على التقليل من المشكلات السلوكية والاجتماعية والتواصلية التي يمكن أن تصاحب تلك الاضطرابات، حيث أشارت الأبحاث والدراسات إلى أن (75-88٪) من حالات التوحد يمكن اكتشافها خلال السنتين الأوليتين من عمر الطفل، وأن (31-55٪) من حالات التوحد يمكن اكتشافها في السنة الأولى من عمر الطفل **(Young & Brewer, 2002)**.

ومن ناحية أخرى فإن هناك تعريفاً تربوياً تم الإشارة إليه في قانون التعليم الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA))، حيث يشير التعريف إلى أن التوحد إعاقة نمائية ذات دلالة تؤثر على التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وتحدث قبل سن الثالثة، تؤثر بشكل مباشر على الأداء التربوي للطفل التوحدي، وترتبط تلك الإعاقة بعدد من الخصائص المصاحبة في تكرار النشاطات والحركات النمطية ورفض التغيير في البيئة والروتين اليومي، والاستجابة غير العادية للمثيرات الحسية **(Fogt et al., 2003)**.

ولعل من أحدث التعريفات الخاصة بإضطرابات طيف التوحد ما أشار إليه هالاهان وكوفمان **(Hallahan, & Kauffman, 2006)**، حيث أشار التعريف إلى شمولية

اضطرابات طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders) على خمسة أنواع من الاضطرابات وهي اضطراب التوحد (Autistic Disorder)، واضطراب ريت (Rett's Disorder)، واضطراب اسبيرجر (Asperger Disorder)، والاضطرابات النمائية الشاملة غير محددة الأسباب (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS)، واضطراب الطفولة التراجعي (Childhood Disintegrative Disorder)، حيث أن لدى هؤلاء الأطفال صعوبات في المجال الاجتماعي، والتواصل، والسلوكيات التكرارية والنمطية، واللعب، مما يؤدي إلى قصور نوعي في الأداء بسبب الخلل الوظيفي الذي يصيب الدماغ، ويظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل.

أنماط التوحد:

وفيما يتعلق بأنماط التوحد فإنه تجدر الإشارة إلى أن جمعية الأطباء النفسية الأمريكية (American Psychiatric Association, 2000) صنفت اضطرابات طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders) إلى خمسة أنواع من الاضطرابات وهي:

1. **اضطراب النمو الشامل غير المحدد:** Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD _ NOS) _ والذي يشتمل على العديد من مظاهر التوحد، ويكون من الدرجة البسيطة وليست الشديدة أو الشاملة لكل جوانب الاضطراب، وأهم جوانب الاضطراب هي التفاعل الاجتماعي، والمهارات اللفظية وغير اللفظية، ويكون لدى الأطفال حالات من التأخر غير المعروفة الأسباب والتي تشترك في معظم مظاهرها مع اضطراب التوحد، ولكن من الصعب أن يتم تشخيصها على أنها حالة توحد لأن معظم المظاهر عادة لا يمكن تحديدها بشكل مباشر **(American, 1996).**
2. **اضطراب ريت:** Rett's Disorder يكون النمو في البداية يكون طبيعياً من حيث الجوانب الحركية ومحيط الرأس، ويظهر بعد ذلك بطيء في نمو الرأس بين (5 - 48 شهراً)، وفقدان للقدرات مثل استخدام اليدين بطريقة

صحيحة، وفقدان للترابط الاجتماعي، وعدم السيطرة على حركات مثل المشي الصحيح، وفقدان في الجانب اللغوي سواء الاستيعابي أو التعبيري، ويظهر لدى الإناث، وعادة يكون بسبب الجينات، و يصاحبه مشكلات عصبية، وإعاقة عقلية شديدة، وتدهور في الحالة بتقدم العمر.

3. **اضطراب أسبيرجر:** Asperger Disorder يكون لدى الطفل ضعف نوعي في التفاعل الاجتماعي، ولديه سلوكيات نمطية وتكرارية، وفي المقابل لا يوجد تأخر في اللغة أو التطور المعرفي أو مهارات العناية الذاتية، وتظهر المشكلات الاجتماعية عادة في سن المدرسة بشكل واضح حيث يكون هناك مشكلات في التفاعل وإظهار الانفعالات مع الأقران **(National Research Council , 2001)**.

4. **اضطراب الطفولة التراجعي:** Childhood Disintegrative Disorder عادة لا يظهر الاضطراب إلا بعد حوالي سنتين من عمر الطفل، بعدها يبدأ بفقدان المهارات الأساسية، وتصبح لديه حركات غير عادية، ويصاحبه مشكلة في اللغة الاستيعابية والتعبيرية، وتظهر مشكلات في المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي، وعدم القدرة على تطوير علاقات صداقة مع الأقران، ومشكلات في التواصل من خلال فقدان أو ضعف في اللغة المنطوقة، ولدى الطفل سلوكيات نمطية وتكرار للنشاطات، ويصاحبه عادة تخلف عقلي شديد، ولا يوجد لدى الطفل مشاكل عصبية **(Dunlap, 1999)**.

5. **اضطراب التوحد** Autism Disorder : ويشتمل الاضطراب على ثلاثة أبعاد أساسية، هي البعد الاجتماعي ويتكون من أربع نقاط ويجب أن يحصل الطفل على نقطتين على الأقل من هذا الجانب، وبعد التواصل ويتكون أيضاً من أربع نقاط ويجب توافر نقطة على الأقل من هذا الجانب، وبعد السلوك ويتكون كذلك من أربع نقاط ويجب توافر نقطة واحدة على الأقل، ويمكن تشخيص الطفل على أن لديه اضطراب التوحد إذا حصل على

مجموع ست نقاط من أصل اثني عشر نقطة، وعادة ما يصاحب اضطراب التوحد إعاقة عقلية تتراوح ما بين متوسطة إلى شديدة **(APA, 2000)**.

وقد بين ايفي وأدريانا وجريجوري (Eve, Adriana, & Gregory, 2008) أن الأطفال الذين لديهم اضطراب اسبيرجر Asperger Disorder كانت لديهم قدرات اجتماعية أفضل بكثير من أنواع اضطرابات طيف التوحد الأخرى، وذلك من خلال القدرة على التعمق في المواقف والنشاطات الاجتماعية التي يمرون بها، والقدرة على وصفها، والتحدث عنها، وأيضا فيما يتعلق بالوعي والتعرف على الذات وكيفية التعامل مع الآخرين.

تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis (ABA):

يعود تاريخ تحليل السلوك التطبيقي إلى عام (1959) على يد تيودور أيلون وجاك مايكل Teodoro Ayllon & Jack Michael، وتم الإشارة إلى هندسة السلوك من خلال توجيه العمل ضمن سلسلة منظمة من الإجراءات التي تصل في النهاية إلى نواتج محددة مسبقاً، وتم الإشارة إلى الإطار النظري الخاص بتحليل السلوك التطبيقي من خلال النظرية السلوكية، والسلوكية الراديكالية أو التقليدية، والتي بدأت مع سكنر Skinner، وقد وجهت بعض الانتقادات لتحليل السلوك التطبيقي على اعتبار أنه يتعامل مع السلوكيات غير المقبولة، والتي يستخدم فيها أنواع العقاب الجسدي بشكل ملحوظ، وتطورت النظرة إلى تحليل السلوك التطبيقي بعد ذلك لتشمل تعليم مجالات النمو والتطور لدى الأطفال والكبار، ويعتبر أولي إفار لوفاس ole Ivar Lovaas عام (1934) أول من استخدم تحليل السلوك التطبيقي في علاج التوحد **(Heward et al, 2005)**.

وقد استندت المدرسة السلوكية إلى عدد من المبادئ العلمية التي تعتمد على الملاحظة، والابتكار، والاختبار، والموضوعية، ويعتبر تحليل السلوك التطبيقي الجانب الإجرائي لتحقيق أهداف محددة وزيادة السلوكيات الإيجابية، والعمل على تطوير نوعية السلوك، والحد من السلوك السلبي، وتعليم السلوكيات الجديدة.

وقد أشار بير وولف وارايزلي Baer, Wolf, and Risely إلى عناصر مؤثرة وفعالة في البرامج القائمة على تحليل السلوك التطبيقي وهي:

- يجب أن يكون البرنامج قابلاً للتطبيق، وأن تكون السلوكيات التي يتم اختيارها ويجب التركيز عليها لها دلالة اجتماعية.
- يجب أن يكون البرنامج سلوكي، بحيث يتم تسجيل الأحداث والمؤثرات البيئية والمادية بدقة.
- يجب أن يكون البرنامج تحليلياً، فلابد أن تكون الأحداث واضحة ومقنعة من خلال جمع المعلومات بحرص، بحيث يمكن الاستنتاج بأن التغير في السلوك ناتج عن التدخل.
- يجب أن يكون البرنامج فني (تقني)، بحيث يسهل على الآخرين استخدام نفس التكنيكات والإجراءات من خلال الوصف الكامل لطبيعة الإجراءات المستخدمة في تطبيق البرنامج.
- يجب أن يكون البرنامج له مفاهيم منظمة، وعادة ما تكون تلك المفاهيم مرتبطة بالأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها تطبيق البرنامج مثل التعزيز التفاضلي.
- يجب أن يكون البرنامج فعال، وذلك من خلال قدرة البرنامج على تغيير السلوك ليصبح له معنى اجتماعي.
- يجب أن يعرض البرنامج جزء من التعميم، وذلك من خلال القدرة على نقل الخبرة والمهارات التي يتم تعلمها إلى مواقف مشابهة في البيئة أو من خلال القدرة على تعميم السلوك المكتسب.

ويعتبر تحليل السلوك التطبيقي طريقة لتعليم السلوكيات الاجتماعية والحركية واللفظية ومهارات التفكير، وتكمن أهميته في مجال تعليم الأطفال التوحديين، حيث يقوم بتجزئة الخطوات التعليمية التي تفوق القدرة الأدائية للأطفال التوحديين إلى خطوات جزئية بسيطة معطيا مرادفات لكل خطوة تتناسب مع السعة العقلية والحالة النفسية التي يكون عليها الطفل أثناء عملية التعلم، وبالتالي يعطي تنوعاً في الطرق

والأساليب التي من خلالها يتم إكساب الأطفال المعلومات المراد تعلمها، وتتباين هذه الطرق بتباين صعوبة المادة المتعلمة، ويمكن للآباء والمرشدين والأخصائيين أن يستخدموا طرق تحليل السلوك التطبيقي في التعامل مع الأطفال التوحديين (Harris, & Delmolino. 2002).

ويعتمد تحليل السلوك التطبيقي على الملاحظات السلوكية الهادفة، والتعزيز الإيجابي لتعليم كل خطوة من الخطوات الخاصة بالمهارة، حيث يتم تعزيز سلوك الطفل في كل خطوة صحيحة (Simpson, 2001)، وأيضا عند القيام بالسلوك الاجتماعي المناسب، ويعتمد بدرجة كبيرة على الملاحظة القريبة من بيئة الطفل التوحدي، ولعل الهدف من ذلك إحداث التغيير الإيجابي في سلوك الطفل التوحدي من خلال ضبط البيئة التي يظهر فيها السلوك، ومن ثم نقل ذلك السلوك الإيجابي إلى بيئة جديدة والتأكد من ظهوره بشكل مستمر (Jensen, & ,Sinclair. 2002).

لقد أظهرت العديد من الدراسات والأبحاث خلال العقود الثلاثة السابقة أهمية استخدام تحليل السلوك التطبيقي وخاصة قي مجال السلوك الإنساني، وذلك من خلال مجالات التطبيق المتعلقة بالفئة المستهدفة مثل الأطفال من ذوي الإعاقات النمائية والذين لديهم مشكلات في التعلم، وأيضا من خلال الأخصائيين الذين يقومون بتطبيق البرامج التربوية، ومن خلال الأماكن التي يتم استخدام تحليل السلوك التطبيقي فيها مثل المدارس والمؤسسات والمستشفيات، وأيضا من خلال المجالات السلوكية التي يغطيها تحليل السلوك التطبيقي مثل الجوانب الاجتماعية واللغوية، والأكاديمية، والسلوكيات العدوانية والنمطية.

ولعل ما يميز تحليل السلوك التطبيقي كونه يستند إلى مبادئ علمية ويعمل على التوافق والتقريب ما بين البيئة والسلوك ويأخذ من الملاحظة والقياس، خطوة بالغة الأهمية في توظيف تلك الظروف للوصول إلى السلوك الاجتماعي المقبول، حيث أن ذلك السلوك يشتمل على مجموعة من المجالات التي لا تقتصر في تناولها على المهارات الأساسية، ولكنها تشتمل على مختلف المجالات التي تتعلق ببناء برنامج متكامل من مثل القراءة والكتابة، والمهارات الاجتماعية والتواصلية، والسلوك التكيفي، ومهارات

الحياة اليومية، والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة ، ومهارات الأمن والسلامة، ومعرفة الوقت، والوعي والثقافة والرعاية المنزلية **(Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991)**.

ومن جهة أخرى فإنه يمكن الإشارة إلى أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها إجراءات تحليل السلوك التطبيقي:

1. زيادة السلوكيات المرغوبة فيها، وذلك من خلال استخدام طرق وأساليب التعزيز الايجابية المختلفة.
2. تعليم مهارات جديدة، حيث يساهم تحليل السلوك التطبيقي بوضع الأسس والإجراءات العملية لتنظيم التعليم عند الأطفال التوحديين.
3. المحافظة على السلوكيات الايجابية الموجودة لدى الطفل التوحدي ومساعدته في تنميتها وتطويرها.
4. التعميم ونقل الخبرات التعليمية إلى مواقف أخرى مشابهة، والاستفادة منها في توظيف قدرات الطفل التوحدي على التصرف بشكل مناسب.
5. التحكم بالظروف والشروط البيئية التي يحدث فيها السلوك، وبالتالي المساعدة على توجيه استجابات الطفل التوحدي إيجابياً لتحقيق الأهداف الموضوعة له.
6. التقليل من السلوكيات غير المرغوبة فيها، وخاصة المتعلقة بإيذاء الذات، والعدواني.

ويتم عادة استخدام أحد أدوات التعليم الخاصة بتحليل السلوك التطبيقي مثل:

- تعليم المحاولات المنفصلة Discrete Trial Training : ويستند إلى تعليم الطفل التوحدي الاستجابة للمهارة من خلال تقسيم المهارة إلى عدد من الأهداف الصغيرة ، والتي يتم من خلالها تعزيز السلوك الإيجابي الخاصة باكتساب المهارة ، وأيضا يتم مساعدة الطفل للوصول إلى الاستجابات الصحيحة من خلال التلميح له بطريقة الاستجابة **(Schreibman, 2000)**.
- التعليم العرضي Incidental Teaching : ويستند التعليم العرضي إلى مبدأ يتعلق بالتكرار لمعظم السلوكيات اليومية التي يقوم بها الطفل التوحدي في

البرنامج التربوي الخاص به، والذي بناء عليه يبدأ الطفل بالتعلم لتلك المهارات من خلال الممارسة اليومية (Harris, & Delmolino. 2002).

- التدريب على الاستجابات المحورية Pivotal Response Training : ويقصد بذلك هو العمل على تعليم الطفل على الاستجابة للمهارات الأساسية التي يمكن من خلالها التعامل مع مهارات أكبر بحاجة إلى تأسيس قوي لضمان الاستمرارية مثل تعليم الطفل مهارات الانتباه والتواصل البصري، والهدف الرئيسي من ذلك الوصول بتلك الاستجابات إلى مرحلة التعميم ومن ثم القدرة على استخدام تلك المهارات في التعميم (Koegel, et al. 2000).
- بناء السلاسة Fluency Building : ويقصد بذلك الأسلوب أن يتم التعامل مع المهارات الأولية التي تعتمد في الأغلب على ظهورها من خلال التعزيز المستمر والملاحظة المباشرة والتلقين، ومن ثم يتم الانتقال في مرحلة لاحقة إلى استخدام وتوظيف تلك المهارات لتصبح آلية ويمكن استخدامها من قبل الطفل التوحدي بسهولة وطلاقة مما يساعد على التعلم (Binder, 1996).
- السلوك اللفظي Verbal Behavior : حيث يستند ذلك الأسلوب إلى تعليم الطفل التوحدي القدرة على التعبير من خلال استخدام اللغة المنطوقة وذلك باستخدام التعزيز في البداية للمحاولات البسيطة ومن ثم يتم الانتقال إلى المهارات الصعبة والمعقدة في تعليم اللغة (Sundberg, & Michael. 2001).

التوحد وتحليل السلوك التطبيقي:

ويعتبر تحليل السلوك التطبيقي من أهم الطرق التي يتم الإشارة إليها عند الحديث عن الطرق الفاعلة للتعامل مع الأطفال التوحديين، وكذلك فقد أشار لوفاس (Lovaas, 1987) إلى أن الفكرة الأساسية من تعليم المهارات الاجتماعية والسلوكية للأطفال التوحديين من خلال تحليل السلوك التطبيقي تستند إلى فعالية تلك الاستراتيجيات في تعليم المهارات الاجتماعية والسلوكية حتى في الحالات الشديدة،

وكذلك فإن فعالية تحليل السلوك التطبيقي يمكن أن تصل في بعض الحالات إلى اختفاء العديد من الأعراض المصاحبة لحالة التوحد.

ولعل الفكرة الأساسية من استخدام أدوات وطرق التعليم المستندة إلى تحليل السلوك التطبيقي تأخذ بعين الاعتبار أهمية تعليم الطفل التوحدي من خلال التعامل مع البيئة اليومية من خلال البرامج المعدة له، وأيضا تستند إلى أن مجالات التعليم تهدف إلى تقليل الفجوة بين الطفل التوحدي والبيئة التي يتعامل معها من خلال خطوات التعليم المحددة والتعزيز المتناسق، حيث يساعد ذلك على جعل أطفال التوحد أكثر قدرة على الاستقلالية والقيام بالأنشطة الاجتماعية، ومن ناحية أخرى فقد اقترحت العديد من الأبحاث والدراسات أهمية اللجوء إلى تحليل السلوك التطبيقي بناء على النتائج الايجابية التي وصلت إليها، وخاصة في المراحل العمرية المبكرة وسن ما قبل المدرسة **(Rosenwasser, & Axelrod. 2001)**.

وقد تم إعادة تقييم نتائج الأطفال التوحديين في عمر السادسة والسابعة، وقد كان من أهم النتائج التي تم رصدها:

1. وصلت نسبة الأطفال التوحديين الذين تمكنوا من تلقي التعليم في رياض الأطفال وفي الأوضاع العادية إلى (47٪) وذلك بناء على التحسن في نسب الذكاء لديهم، حيث أشارت نتائج اختبارات الذكاء إلى ارتفاع في نسبة الذكاء ضمن المعدل الطبيعي.
2. بلغ عدد الأطفال الذين استفادوا من تقدم اللغة لديهم، والذين ألحقوا بصف خاص لاضطرابات اللغة لتدريبهم على تطوير اللغة المنطوقة إلى ثمانية أطفال توحديين.
3. وقد ألحق طفلين توحديين بصف خاص بالاضطرابات المتعلقة بالسلوك وكان لديهم إعاقة عقلية وقلت نسبة ذكاءهم إلى (40٪).
4. وبمقارنة التطور في نسبة الذكاء بين المجموعة التجريبية والضابطة، فقد أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً في متوسط نسب الذكاء بمعدل (83.3)، بينما بلغ المتوسط في المجموعة الضابطة (53.3) (Lovaas, 1993) .

وتشتمل عملية التدخل من خلال استخدام تكنيكات تستند إلى تحليل السلوك التطبيقي على العناصر التالية:

- اختيار السلوك غير المناسب أو المشكلة السلوكية.
- تعريف الأهداف والغايات.
- تطوير طرق لقياس السلوك المستهدف.
- تقييم مستوى الأداء الحالي (الخط القاعدي).
- تصميم وتطبيق برامج التدخل المقترحة لتعليم أو التقليل من السلوك غير المناسب.
- استمرارية التقييم للسلوك المستهدف لتحديد فعالية برامج التدخل المطبقة.
- التقييم المتواصل للطرق المستخدمة، وتعديلها في ضوء فعالية الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج لتحقيق الأهداف الإجرائية المستهدفة (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991).
- ولعل ما يميز طرق تحليل السلوك التطبيقي أنها تستند إلى تحليل السلوك الوظيفي أو ما يسمى بالتقييم الوظيفي Functional Assessment، حيث يشمل جمع المعلومات وتحديد السلوك المستهدف، وتمييز العوامل السابقة واللاحقة المتعلقة بالسلوك، والقدرة على التنبؤ بتكرار معدل حدوث السلوك في المستقبل، مثل تلك العوامل تساعد على فهم التغييرات التي تحدث في السلوك لدى الطفل التوحدي، وتساعد أيضاً في تعليم السلوكيات الجديدة **(Schreibman ,& Ingersoll , 2005)**.
- وقد بين كلا من ستيجي ولونكنكر **(Steege &Longenecker, 2007)**_ أهم الخصائص التي تتصف بها البرامج الخاصة بتحليل السلوك التطبيقي قدرتها على توظيف واستخدام طرق التقييم والتدخل للأطفال التوحديين من أجل الحصول على نتائج أفضل في مستوى أداء الطفل التوحدي أثناء تطبيق البرنامج السلوكي والتربوي.

- بينما بين زابيكس (Szapacs, 2006) أن من خصائص تحليل السلوك التطبيقي القدرة على توجيه وتوظيف المهارات الحركية لدى الأطفال التوحديين من الاستفادة من المبادئ والمفاهيم المرتبطة بتحليل السلوك التطبيقي ومن خلال الاستراتيجيات التي تستخدم أثناء التدريب والتي تركز على التعليم والتعميم وقضاء وقت مناسب للتعليم وإعطاء الفرصة للطفل التوحدي بأن يتدرب على المهارات المطلوبة منه بشكل تسلسلي.
- وتشير بعض الدراسات (Eikeseth, Smith, Tristram, & Erik, 2007) أن فعالية البرامج السلوكية المكثفة المستندة إلى تحليل السلوك التطبيقي والتي تبدأ في عمر مبكر لدى الأطفال التوحديين، حيث توصلت إلى تأثير تلك البرامج على تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين.
- وقد أكد سترانم وشوارتز (Stranm & Schwartz,2001) على إمكانية استخدام منهجية تحليل السلوك التطبيقي في تطوير العلاقات الاجتماعية لدى أطفال التوحد وذلك من خلال استخدام تعليم الأقران والعمل ضمن مجموعات، من أجل توفير فرص نجاح وتنمية المهارات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل التوحدي.
- وقد أكدت العديد من الدراسات (Matson, Matson, & Rivet, 2007)، التي تناولت علاج المهارات الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد، بأن هناك اهتماما في الطرق والأساليب التي تعتمد على تحليل السلوك التطبيقي، والتي تم مراجعتها في العقود القليلة السابقة، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية استخدام النمذجة والتعميم وتنظيم البيئة المادية، وطرق التعزيز التفاضلي، وبينت دراسات متعلقة بالانتباه المشترك (Whalen, Schreibman, & Ingersoll, 2006) أن هناك تطوراً في أداء الأطفال التوحديين يحدث عادة وبشكل غير مباشر، وخاصة في مجالات التفاعل الاجتماعي، واللعب، والتواصل مع الآخرين.

- وتجدر الإشارة إلى أهمية استخدام مبادئ واستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في العمل على تحسين وتطوير مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين، ولعل ذلك يرجع إلى فعالية البرامج السلوكية التي تستند إلى مبادئ تحليل السلوك التطبيقي والتي تجعلها قابلة للتقييم ووضع الأهداف السلوكية والتربوية المناسبة، وتحليلها بشكل يسمح بقياس مدى التطور والتحسن في الأداء، وذلك ما أكدت عليه دراسة جون وجيف وليزا (John, Jeff, & Lisa, 2007)، حيث أشارت إلى أهمية العمل ضمن برامج التدخل المبكر السلوكية للتعامل مع مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين وأثرها الكبير في تطوير السلوكيات الايجابية لديهم.
- وأكدت الدراسات التي أجريت في مجال التواصل العفوي، ومدى تطوره لدى أطفال التوحد، بأن برامج التدخل المبكر التي تشتمل على تهيئة الظروف البيئية المناسبة والطبيعية لحدوث التواصل العفوي والتلقائي لدى أطفال التوحد يساعد بشكل ملحوظ على تطور التواصل لديهم، وزيادة الفترة الزمنية الخاصة بالتواصل، وذلك يدلل على أهمية البرامج المنظمة التي تساعد على تنمية تلك المهارات لدى أطفال التوحد (Hsu-Min,& Chiang , 2008).
- وتجدر الإشارة أيضا بأن الطرق والاستراتيجيات السلوكية التي يتم تدريب أطفال التوحد تساعد وبشكل مباشر على تعليم الأطفال التوحديين واكتساب المهارات أكثر من مجرد تمثيلها أو التعامل معها ضمن موقف محدد، وذلك ما أكدته دراسة قام بها تيم وأنيتا وجاكلين (Tim, Anita, & Jacqueline, 2007) حيث أشارت تلك الدراسة في نتائجها أن الأطفال التوحديين يصبح لديهم القدرة على المبادرة الداخلية Internal Initiative للعب والعمل مع الآخرين عندما يوضع لهم برنامج سلوكي يعالج الضعف النوعي في التفاعل الاجتماعي الذي يظهر لديهم.

- وقد أوضحت تحليل النتائج لعدد من الدراسات (Wolery, Barton,& Hine, 2005)، التي تناولت فعالية استخدام تكنيكات وطرق تحليل السلوك التطبيقي بأن هناك تحسنا ملحوظا بالنسبة لأداء الأطفال التوحديين، مما يدعم فعالية استخدام تلك الطرق في تطبيق البرامج السلوكية والتربوية الخاصة بالتوحد، وأشار جينسن وسنكلير (Jensen, & Sinclair, 2002) إلى أهمية البرامج الخاصة بالأطفال التوحديين في تطوير المهارات الاجتماعية والسلوكية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين من خلال استخدام تكنيكات مثل النمذجة والتشكيل والتعزيز.
- يذكر ميسيبوف وشيا وشوبلير (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005)، بأن شوبلير وآخرين Schopler & et al، قد قاموا بتطوير طريقة تعليم علاجية وتربوية للأطفال التوحديين والأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل، وهذا البرنامج يؤكد على التعليم ويسمى التعليم المنظم، وتشتمل العناصر الأساسية لهذا البرنامج على تنظيم البيئة المادية، والنشاطات المتتالية المتوقعة، والجداول البصرية، والمرونة في الروتين اليومي للطفل التوحدي، والمهمات المتعلقة بالجداول البصرية، وقد أكد كلا من أوزونوف وكثكارت (Ozonoff & Cathcart, 1998) على أهمية تطوير المهارات الفردية لدى أطفال التوحد، وتعديل البيئة من أجل تحسين مستوى المهارات لديهم، وبيان مدى التطور والتحسن الذي طرأ على الأطفال التوحديين الذين تلقوا برامج علاجية نهارية بالإضافة إلى المتابعة المنزلية أكثر من الذين تلقوا فقط البرامج العلاجية النهارية.
- النموذج الطبي (Medical Model).
- يلعب الجانب الطبي في اضطراب التوحد دوراً مهماً وحيوياً من خلال بداية ظهور الأعراض على الطفل التوحدي، وحتى مراحل العلاج المتقدمة التي يخضع لها، وخاصة عند الحديث عن الجوانب المتعلقة بالناحية الصحية والجسدية لأطفال التوحد (Murphy ,& Elias , 2006).

- ولعل عدم وجود أسباب واضحة لحدوث الاضطراب من ناحية، والدراسات والبحوث الحديثة التي ساهمت في توجيه أنظار العديد من الباحثين حول الجانب العضوي من ناحية أخرى لعبا دورا أساسيا في تفسير ومعالجة العديد من السلوكيات المصاحبة للاضطراب مثل السلوكيات التكرارية، وعدم القدرة على الانتباه والتركيز، وفرط النشاط والحركة، واضطرابات النوم المصاحبة (**Volkmar et al, 2006**).
- كل ذلك دفع بالأطباء والمختصين في مجال التطور العصبي والعضوي لاقتراح جملة من التدخلات العلاجية الدوائية، والتي يمكن أن تساعد في التخفيف من الأعراض المصاحبة لاضطراب التوحد، والبعض الآخر من تلك العلاجات يؤدي في بعض الحالات إلى تحسن ملحوظ لجوانب التواصل والسلوك لدى الأطفال التوحديين، ومن الأدوية التي تستخدم دواء ريسبيردون (risperidone)، ودواء آتوموكستين (atomoxetine) (Arnold et al, 2006) (**Troost et al, 2005**).
- على الرغم من ذلك فقد أشارت معظم الأبحاث التي تناولت التدخلات العلاجية كما يذكر نيكولس وآخرون (**Nickels,et al, 2008**) إلى أنه لم يتم حتى الآن التأكد من مدى فاعلية التدخل العلاجي الدوائي على عينات أكبر من الأطفال التوحديين، ويؤكدون على إجراء المزيد من الأبحاث والتجارب الميدانية للتأكد من جدوى التدخل العلاجي الدوائي، وإمكانية مساهمته جنبا إلى جنب مع البرامج العلاجية السلوكية والتربوية في تحسين مستوى أداء الأطفال التوحديين في مختلف المجالات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية عن طريق علاج بعض المشكلات السلوكية مثل النشاط الزائد والاندفاعية وعدم القدرة على الانتباه.
- وقد أشار شالمان وآخرون (**Challman et al, 2008**) إلى أهمية مراعاة بعض العوامل المتعلقة بالطفل والاستجابة للدواء الذي يتناوله، والآثار التي يمكن أن يتركها الدواء على الطفل، وأهمية العمل على مراقبة السلوكيات

والأعراض الجانبية التي يمكن أن تظهر لدى الطفل، واختلافها من طفل إلى آخر، والمدة الزمنية المتوقعة لإعطاء الدواء، ومدى التحسن المتوقع.

اضطراب قصور الانتباه و فرط الحركة

من الحالات المرضية الوراثية نشوء حالة (اضطراب قصور الانتباه و فرط الحركة) الصحية.

إن معظم الادبيات المتعلقة بهذة الحالة قد أخذت في الظهور في المحافل الطبية منذ بدايات القرن الماضي وأطلقت التسمية عليها وتم التعريف بها بشكل دقيق في عام 1987 حيث تركز مجال البحث في العقود الثلاثة الأخيرة على الاهتمام بمجالات التشخيص و العلاج والتداخلات الدوائية. استشاري أمراض النطق واللغة والسمع كشف لصحيفة الشرق الاوسط (اللندنة) إن نسبة الاصابة بإضطراب قصور الانتباة وفرط الحركة وفقاً للإحصاءات المعتمدة من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي تصل إلى 10٪ في الاطفال 6٪ في البالغين و قدأظهرت الدراسات الإحصائية المقارنة بأن لكل 250 حالة يتم تشخيصها في الولايات المتحدة هناك حالة واحدة فقط في المانيا وبريطانيا وفرنسا وإيطاليا مجتمعين كما أشارت إلى ارتفاع نسبة التشخيص باضطرابات قصور الانتباه وفرط الحركة الى 400٪ منذ عام 1988 و يقدر عدد الاطفال المصابين باضطرابات قصور الانتباه و فرط الحركة بالولايات المتحدة وحدها بحوالي خمسة ملايين طفل تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسابعة عشرة.

ويعرف اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ad/hd) تبعاً للدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية في طبعتة الرابعة المنقحة والصادرة في عام 2000 بأنه اضطرابات تطوري يستلزم وجود الأنماط السلوكية التالية: ضعف الانتباه (inattention) الاندفاع والتهور (hyperactivity) مع مراعاة تغير درجات الظهور مما يعني أن يطغي أحد هذة الأنماط على باقي السلوكيات والذي يفسر وجود أربعة أنواع من اضطراب قصور الانتباه سائدة على باقي الأعراض و يتمثل ذلك:

- أولاً: بضعف الانتباه وصعوبة التركيز وسهولة التشتت.

- ثانياً: تكون فيه مشاكل فرط الحركة والاندفاعية سائدة على باقي الأعراض ويتمثل ذلك بالحركة الزائدة وصعوبة التحكم في سلوكيات هذا الطفل والسيطرة علية بالإضافة للتهور الشديد.
- ثالثاً: تظهر فيه الأنماط السلوكية الثلاث بشكل متساوٍ وكافٍ لإجراء التشخيص ويتمثل بظهور جميع الأنماط بشكل واضح.
- رابعاً: غير مكتمل المعالم حيث تظهر عند الطفل بعض الأعراض ولكنها غير كافية للتشخيص.

الأعراض والخصائص ويذكر بأن أعراض اضطرابات قصور الانتباه وفرط الحركة تبدأ في الظهور قبل سن السابعة، وقد تظهر بشكل واضح في سن الثلاث سنوات ويجب أن تظهر الأعراض في بيئتين مختلفتين (البيت و المدرسة) لمدة الأشهر الستة السابقة لعملية التقييم أن اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ad/hd) اضطراب مزمن تستمر الأعراض عند 70٪ من المصابين مع ملاحظة اختلاف نمط ظهور الأعراض تبعاً للفئة العمرية، وتمثل نسبة الاصابة بين الذكور 4.3 أضعاف الإصابة بين الإناث.

وفيما يلي بعض الخصائص المميزة لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة عند الطفل:

1. التململ الدائم والتلوي في المقعد (غير مرتاح) مع صعوبة البقاء جالساً عندما يطلب منه ذلك.
2. صعوبة اتباع الأوامر، صعوبة استمرار التركيز، ضعف الذاكرة، سهل التشتت.
3. الإفراط في الحديث، مقاطعة الآخرين، صعوبة اللعب الهادئ أو انتظار الدور.
4. تكرار التعرض لحوادث خطرة لعدم إدراك العواقب، وفقدانه أشياء مهمة.
5. الاندفاع، التهور، السهولة الاستثارة، و يبدو وكأنه لا يستمع إليك.

وعليه فملاحظة هذه السلوكيات على الطفل تستلزم التقييم من قبل فريق متخصص يتكون من طبيب أمراض نفسية واختصاصي أمراض نطق ولغة وتخصصات

أخرى عديدة حسب طبيعة كل حالة واحتياجاتها ، و يجدر التنويه، هنا ، إلى الضرورة عدم التسرع في التشخيص حيث يتطلب ذلك الكثير من الوقت والملاحظة من متخصصين يحتاجون للكثير من المعلومات من الأهل والمعلمين.

هناك عدة أسباب تنوعت وتباينت فيما بينها تبعاً للإجراءات المطبقة، فقد أظهرت الأبحاث أن (60-70) من الأطفال المصابين يأتون من أسر يوجد بها فرد واحد على الأقل تم تشخيصه باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، ومنها ما يتعلق بالمخ والمواصلات العصبية، كما أن هناك ما يتعلق بالعوامل البيئية من مراحل الحمل والولادة وما بعد الولادة.

وبالنسبة للعوامل التي تتعلق بالغذاء فلقد أثبتت بعض الدرسات علاقة اضطراب قصور الإنتباه وفرط الحركة وبين المواد الحافظة والصبغيات التي تضاف للمواد الغذائية في حين نفت العلاقة بين السكريات وبين الإصابة باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ولكنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى النشاط الحركي بشكل عام.

الاضطرابات التواصلية:

الاضطرابات التواصلية (Communication Disorders) تعتبر القاسم المشترك الأعظم بين الأطفال المصابين بقصور الانتباه، وقد أظهرت الدراسات أن 85٪ من الأطفال المصابين باضطراب قصور الإنتباه وفرط الحركة يعانون من أحد مشاكل اللغة والكلام المختلفة وأن 35٪ يعانون من تأخر في بداية الكلام كما أن 54٪ يعانون من مشاكل في اللغة التعبيرية أكثر من اللغة الاستقبالية.

وسنتناول الآن بعض هذه الاضطرابات:

أولاً: اللغة الاستقبالية (المهارات المتعلقة بفهم اللغة)

1. ضعف الحصيلة اللغوية على المستوى المتقدم (المترادفات، الكلمة وعكسها).
2. تأخر الاستجابة المطرد.

3. صعوبة فهم الاستعارات (المعنى الحرفي).
4. ضعف الذاكرة.

ثانياً: اللغة التعبيرية (المهارات المتعلقة باللغة التعبيرية الملفوظة)

1. قصر الجمل المستخدمة.
2. أخطاء نحوية وصرفية عديدة.
3. أخطاء في استخدام الكلمات مترادفة.
4. صعوبة استخدام المعاني غير الحرفية بطيقة مقبولة.

ثالثاً: اللغة الوظيفية والعملية (المهارات المتعلقة بالاستخدام الصحيح للغة)

1. صعوبة الاتصال البصري.
2. صعوبة تبادل الأدوار.
3. الانتقال غير المنطقي من موضوع لآخر.
4. صعوبة ابتداء أو إنهاء حديث.
5. صعوبة طلب معلومات محددة (تفاصيل).
6. صعوبة رد التحية أو الابتداء بها.
7. صعوبة عمل صداقات.
8. السلوم التعاوني خلال الأنشطة.
9. كيفية التعامل مع الأحداث.
10. كيفية التعبير عن الآراء.
11. لغة الجسد المصاحبة للكلام ومدى منطقيتها وملائمتها.
12. التصرفات وسط الجماعات.

رابعاً: المهارات السمعية (المهارات المتعلقة بمعالجة المعلومات السمعية)

1. حساسية زائدة من الضوضاء.
2. صعوبة إدراك وفهم الكلام أثناء وجود ضوضاء.

3. قصور في الذاكرة السمعية للأوامر والأنشطة المتسلسلة.
4. إعادة أو تنفيذ آخر مرحلة من الأمر وعدم تذكر ما قبلة.
5. سهولة التشتت من أي ضوضاء.

من الجدير بالذكر أن عملية التأهيل هي عبارة عن منظومة يدخل فيها العديد من التخصصات المختلفة يأتي في مقدمتها إختصاصي أمراض النطق واللغة حيث يتبلور دورة في عملية التقييم التي تستهدف تحديد مواطن الضعف في المهارات اللغوية ويلي ذلك عملية التأهيل التي تستهدف تطوير أوجة القصور في الأداء اللغوي.

معلومات حول الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة 80٪ يعانون من صعوبات التعلم.

- 35 ٪ يفشلون في إتمام المرحلة الثانوية.
- 5-10٪ فقط يتمكنون من إتمام المرحلة الجامعية.
- 51-69٪ يعانون من اضطرابات سلوكية.
- 40٪ حالات تدخين مبكر.
- 35 ـ 52٪ يعانون من قصور في التناسق الحركي.
- 81٪ يعانون من اضطراب في النوم.
- 35٪ يعانون من حالات اكتئاب.
- 48٪ يعانون من صعوبة في ابتداء علاقات اجتماعية.

مهارة الوعي الصوتي وعلاقتها بالقراءة

تعتبر مهارة الوعي الصوتي عاملاً مهماً ومؤثراً في التنبؤ بمدى السهولة التي تكتسب فيها مهارة القراءة، بالإضافة إلى أن هذه المهارة بالإمكان تدريسها، عندما يتلقى أطفال ما قبل سن المدرسة تدريباً عملياً على مهارة الوعي الصوتي فإنهم غالباً ما يميلون إلى إتقان مهارة القراءة بشكل أفضل من أقرانهم الذين لا يمرون بمثل هذه الخبرة التعلمية، وغالباً ما يفتقر الطلاب من ذوي العسر القرائي (اليسليكسيا) إلى هذه المهارة، بالإضافة إلى عدم القدرة على توافر استراتيجيات في التعامل الصوتي مع نظام اللغة، وغالبا ما يكون التعليم المباشر للعمليات الصوتية ذا فائدة كبيرة لمثل هؤلاء الأطفال.

علاقة القراءة بالوعي الصوتي:

يعتبر الباحث ستانوفيش (1986) أول من تناول هذه المهارة بالبحث وقد أفرد في كتابه صعوبات القراءة فصلاً كاملاً للحديث عن هذه المهارة وعلاقتها بطلاقة القراءة، وقد عرف ستانوفيش مهارة الوعي الصوتي بقوله: هو التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في سريان الكلام، وبعض المقدرة العقلية على (التلاعب) التغيير في المستوى الصوتي **(Stanovich, 1986)** وهذا التعريف يختلف عما يعرف بالطريقة الصوتية في تعليم القراءة (Phonics) والتي تعتمد على المزاوجة أو الجمع بين الحرف وصوته، بينما نجد أن مهارة الوعي الصوتي لا يتطلب التعليم عليها إلا الشكل النطقي وليس الشكل الكتابي وباختصار فإن هذه المهارة تعني الانتباه إلى البناء الصوتي في اللغة المنطوقة، وهذا يعني أن يمتلك الطفل المقدرة في التركيز على الأصوات في الكلمات خلال الجملة، والتركيز على المقاطع داخل الكلمة متعددة المقاطع، أو إذا أردنا الحديث عن مستوى أكثر تعقيداً يستطيع الطالب التركيز والانتباه الانتقائي على أصوات الكلمات أكثر من معاني الكلمات، وحقيقة أن معاني الكلمات وأصواتها يرتبطان مع بعضهما البعض لأن الصوت (Phoneme) (الفونيم): هو أصغر وحدة صوتية

ممكن أن يغير المعنى مثال: (سيارة/ طيارة) حيث نلاحظ في هذا المثال أن تغيير صوت \س \ إلى \ط \ حول معنى الكلمة من مفهوم إلى آخر، و نلاحظ أن الأطفال يستطيعون التمييز بين جملة (سيارة تسير في الشارع) أو (طيارة تسير في الشارع) وهنا نلاحظ أن الأطفال يمتلكون المقدرة على التمييز بين الأصوات ومن ثم المقدرة على التمييز بين معاني هاتين الجملتين، وإذا لاحظنا تعريف ستانوفيش في بداية هذا الفصل، حيث إنه استخدم تعبير (هو التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في سريان الكلام) وهذا التعريف يقترب من المساواة ما بين الوعي الصوتي والتمييز السمعي. ولذلك يستطيع الأطفال الذين طوروا مهارة الوعي الصوتي أن يقوموا بما هو أكثر من التمييز بين المعاني القائم على التمييز الصوتي، بمعنى آخر سنلاحظ أنهم قادرون على حذف وتغيير، وتحديد، وترتيب الأصوات داخل الكلمة. وعلى سبيل المثال: فإنهم يستطيعون أن يعرفوا أن أول حرف في كلمة (دار) هو حرف الدال وأن حرف النون هو أول حرف في كلمة (نار) بمعنى آخر سيكون قادراً على تحديد أن الحرف الأول مختلف بينما الحرف الأوسط والأخير لم يطرأ عليهما أي تغيير، وهذه المهارة مهمة وحاسمة عند أي طفل يريد أن يتعلم القراءة بطلاقة، وبمعنى آخر نستطيع القول أن الأطفال بحاجة إلى معرفة المزيد عن اللغة المنطوقة (اكتساب مهارة الوعي الصوتي) حتى يتمكنوا من تطوير مهارة القراءة والكتابة أكثر من حاجتهم لمعرفة الاستماع والكلام. **(Liberman & liberman , 1990)**

الطريقة الصوتية في القراءة (Phonics):

إن مهارة الوعي الصوتي ما هي إلا مهارة و احدة من بين عدة مهارات يحتاجها القارئ المبتدئ، تعتبر اللغة الإنجليزية لغة أبجدية (Alphabetic Language) بمعنى آخر أن الحرف أو الشكل المكتوب من اللغة (Letter) يمثل الصوت (Phoneme) وكذلك اللغة العربية التي تلتقي مع اللغة الإنجليزية بهذه الميزة، تتكون اللغة العربية من 28 حرف و36 صوت، وبالتالي نلاحظ أن أصوات اللغة أكثر من حروفها وهذا يعني أننا نستطيع أن نعبر عن حروف معدودة بأصوات متنوعة وهذا ما يسمى المواءمة

ما بين الصوت والحرف (Phoneme- Grapheme association) وهذا ما يعرف باسم الفونيكس (Phonics) وهو الجمع بين الشكل المكتوب والصوت المسموع للشكل المكتوب من اللغة، وبعض الأطفال يكتسبون هذه المهارة بالبديهة بالحدس أو ببساطة من خلال ملاحظ الكتابة أثناء الاستماع إلى القصة التي تقرأ لهم بصوت عال من خلال ملاحظة كيفية تشابه واختلاف الكلمات أثناء تعلم القراءة، لكن بعض الأطفال لا يكتسبون هذه المعرفة بسهولة وإنما يحتاجون إلى تعليم مباشر و متسلسل.

مبادئ الترتيب الهجائي (The Alphabetic Principle):

بالإضافة إلى المهارتين السابقتين (الوعي الصوتي والفونكس) يحتاج الطالب إلى أن يعرف كيف ترتبط الأصوات مع الحروف أثناء الكلمة، و يعني مبدأ الترتيب الهجائي أن الطالب بحاجة إلى فهم العلاقة التي تربط بين ترتيب الحروف من اليمين لليسار في الكلمة المكتوبة والترتيب الصوتي المحدد للتابع الأصوات في اللغة المحكية، إن المقدرة على تحديد الأصوات وتغيير الأصوات في الكلمة تعتبر مهارة مؤثرة جدا في الربط ما بين الكلام والشكل المكتوب من اللغة، ومن هنا نقول: أن القارئ المبتدئ يحتاج إلى ثلاثة مهارات حتى يتمكن من القراءة:

1. الوعي الصوتي أو التعامل الواعي مع الكلام المحكي.
2. الربط بين الحرف والصوت (Phonics).
3. المعرفة كيف يرتبط الكلام بالشكل الكتابي للغة.

تطور مهارة الوعي الصوتي Development Of Phonemic Awareness :

تعتبر الكاتبة الأمريكية **(Adams , 1990)** في كتابها المشهور بداية القراءة أن مرحلة الوعي الصوتي من النذر المبكرة للقراءة ويبدأ تطوير هذه المهارة في مرحلة ما قبل المدرسة و وصفت الكاتبة هذا التطور في مراحل هيكلية متطورة خلال خمسة مراحل من الصعوبة:

1- أذن موسيقية (لإيقاع اللغة) :An Ear For Rhymes

أول مستوى من مستويات الوعي الصوتي هو تطوير حساسية تجاه إيقاع اللغة، وقد قام باحثون بريطانيون (Maclean , Bryant , and , Bradly , 1987) بتتبع طلاب مرحلة رياض الأطفال بسن الثالثة، حيث لاحظوا أن مجموعة من الأطفال كانوا غير قادرين على حفظ أغاني رياض الأطفال مما أثر على مقدرتهم على تعلم مهارة القراءة بعد إجراء دراسة ترابطية بين هاتين المهارتين، ومن الملاحظ أن الأطفال الذين يستطيعون الاستماع لأغاني الطفولة فإنهم فطرياً أو حدسياً سيكون بإمكانهم ملاحظة الفروق في تركيب الكلمة خاصة عندما يتم تبديل الصوت في بداية الكلمة (Onset) مع صوت آخر مع بقاء بقية الكلمة على حالها الإيقاعي من مثل:

طاق طاق طاقية.... شباكين بعلية

رن رن يا جرس...... حول و اركب على الفرس

هنا نلاحظ كلمتي: (فرس وجرس) حيث نلاحظ تحويل حرف الفاء إلى جيم مما يؤدي إلى تغيير المعنى، مع ملاحظة أن أطفال الثالثة غير قادرين على فصل المقطع الأول من الكلمة وإنما يستطيعون تطوير واكتساب مقدرة الاستماع لأصوات اللغة.

2- المطابقة بين الكلمات حسب الإيقاع أو البداية (Matching Words by Rhyme and Alliteration):

هذا المستوى من مهارة الوعي الصوتي يبحث في قدرة الطفل على الجمع والمطابقة بين كلمتين لهما نفس البداية أو نفس الإيقاع، ومن الممكن تقييم هذا المهارة من خلال أداة قام بتصميمها **(Bradley & Braynt , !983)** والتي تدعى الغرابة أو الشيء الغريب (Oddity or , odd – one – out – task) على سبيل المثال سيعطى الطفل ثلاث كلمات بحيث يختار من بينها الكلمة التي لا تتفق مع الإيقاع مثل: محمود ـ مسعود ـ خالد، الإجابة الصحيحة (خالد) أو بالإمكان أن يسأل الطالب عن بداية الكلمة من مثل: ما هي الكلمة التي لا تبدأ بنفس الحرف مثل: سيف، سمك، فيل، الإجابة الصحيحة (فيل).

3- فصل بداية الكلمة (Segmenting Onset):

وصفت الباحثة الأمريكية (Adams , 1990) المرحلة الثالثة من مراحل الوعي الصوتي بفصل أو عزل المقطع، وفي هذا المستوى نلاحظ أن فصل المقطع من بداية الكلمة يكون بشكل مقصود وأكثر وعياً وأكثر أشكالها شيوعاً هو فصل بداية الكلمة ويمكن تصنيف هذه المهارة إلى نوعين:

- فصل المقطع الذي يسمى (Onset- Rime): مثال كلمة \ دار \ بحيث يقوم الطفل بفصل المقطع \ د- ار \ بشكل أكثر من \ دا- ر \ بحيث يقوم الطفل بفصل الصوت الساكن بدون حرف العلة الذي يلحقه بالمقطع التالي.
- النوع الثاني هو الذي يفصل فيه الطفل مقطعا مركبا من صوتين ساكنين من مثل: \ مسجد \ التي يفصلها إلى مقطعين \ مسـ - جد \ و ليس \ مـ - سجد \ بحيث يضم صوتين إلى بعضهما لبعض ظناً من أن هذين الصوتين هما حرف واحد.

وتعتبر هذه المهارة صعبة نسبيا على الأطفال بسبب ظاهرة صوتية اسمها التداخل النطقي (Co articulation) ويقصد بهذه الظاهرة أن أصوات اللغة لا تلفظ بشكل منفرد وإنما تتأثر بالبيئة الصوتية المجاورة لها مثال كلمتي \ بوط \ و \ بيت \ سنلاحظ أن صوت \ب \ هو نفس الصوت لكن طريقة لفظه تختلف حسب صوت العلة المجاور له ففي كلمة نلاحظ أن صوت \ ب\ نلفظه مع استدارة في الشفتين لقربها من صوت \ و \ وهذا النطق يختلف عن نطق الكلمة الثانية التي تبدأ بنفس الصوت لكن طريقة نطقه تكون أقرب إلى إمالة نطق مع تمديد في الشفتين ولذلك بسبب هذه الظاهرة نلاحظ أن فصل أو عزل الصوت الذي يقع في وسط الكلمة نجد أنه أكثر صعوبة على الأطفال خاصة عندما يكون الصوت الأوسط صوت علة، وذلك لارتباط هذا الصوت بالبيئة الصوتية المجاورة له سواء الصوت الذي يسبقه أو الصوت الذي يلحق أو في نهاية الكلمة، ومن هنا نلاحظ أن أطفال رياض الأطفال يجدون صعوبة في فصل صوت العلة في الكلمة المركبة من ساكن ـ علة ـ ساكن (C-V-C) مثل كلمة (دار) (د- ا- ر)

ولكن عندما يرد صوت العلة في بداية الكلمة غالباً ما يكون فصله أسهل من مثل :
أكل \ أ- كل \.

4- فصل كامل لكل الأصوات في الكلمة (Full Segmentation of All Phonemes in Word):

ولا يستطيع الطفل أن يصل إلى هذه المرحلة من الوعي الصوتي قبل سن السادسة أو سن تعليم القراءة الرسمي بحيث يستطيع الطفل أن يقسم الكلمة إلى أجزائها الصوتية من مثل كلمة \ دار \ التي تصبح \ د – ا – ر \ وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يستوعب مبدأ الأبجدية الذي تحدثنا عنه سابقاً الذي يقضي أن كل حرف يقابله صوت وبالتالي يستطيع الطفل أن يطور مهارة القراءة لكلمات غير معروف لديه وهو ما يسمى بمرونة القراءة التي تمكن الطفل من قراءة أي كلمة جديدة عليه ولوحده.

5- توظيف الأصوات مع الحروف:

بحيث يعبر كل صوت عن الحرف الذي يمثله، ومن الممكن أن يبدأ بتعليم الأطفال كيفية قراءة كلمات على نفس الوزن من مثل \ ار \ و من ثم تبديل أول صوت أو حرف من مثل \ سار \ نار \ دار \ جار ..... بحيث يتعلم الأطفال في هذه المرحلة أن يقرأوا كل حرف موجود في الكلمة.

مقارنة بين الوعي الصوتي مع و عوامل أخرى من النذر المبكرة في التنبؤ بالقراءة:

الوعي الصوتي كمنبئ بالقراءة:

لقد أصبحت هذه المهارة هي المهارة الأفضل والوحيدة التي يمكن أن تعطينا تنبؤاً دقيقاً عن القراءة خاصة عند الأطفال الذين يدخلون في حيز الخطر (At – Risk) في ضعف قراءتهم المبكرة، ومنذ أواخر السبعينات وجد الباحثون أدلة علمية تجريبية ثابتة وملزمة على أهمية الوعي الصوتي في التنبؤ بضعف القراءة وعلى سبيل المثال قام فريق من الباحثين الأستراليين **(Share, Jorm , Maclean , Mathews , 1984)** بإجراء

عمليات اختبار لـ 543 طفل في مرحلة رياض الأطفال و من ثم إعادة اختبارهم في نهاية الصف الأول واستخدموا 39 وسيلة قياس منها: (تنبؤات المعلمين، نسخ الحروف، استيعاب النحو، قراءة الوالدين لطفلهما، عدد ساعات مشاهدة التلفاز، نسبة الذكاء، الحضور والغياب عن مرحلة ما قبل المدرسة......) وفي نهاية الصف الأول تم إعادة اختبار الطلاب على مهارة القراءة والتهجئة والاستيعاب القرائي ومن ثم تم تطوير نتيجة هذه الاختبارات، وقد أظهرت النتائج أن مهارة حذف المقطع الأول من الكلمة (وهي إحدى مهارات الوعي الصوتي السابقة) واحدة من أكثر الوسائل التنبئية على ضعف القراءة، كما أظهرت النتائج أن هناك عاملين من أعلى نتائج العلاقات الترابطية بين هذه المتغيرات وهما: حذف الصوت (r= 62) وتسمية الحرف (r= 52) ومن ثم تم تطبيق أسلوب تحليل إحصائي يعرف باسم تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لكي يتم تحديد إذا ما كانت هذه المقاييس تتداخل في التنبؤ أم أنه يمكن التنبؤ بكل وسيلة قياس لوحدها للتنبؤ بمهارة القراءة، وهذا التحليل تم تطبيقه لكي يتأكدوا من أن مظهرين مع وجود نفس العوامل أو أن هناك عوامل أخرى تم اختبارها، وهنا أظهرت نتائج التحليل أن مهارة حذف الصوت كانت أكبر وأوضح عامل للتنبؤ بضعف القراءة الذي تفوق على بيقة العوامل الأخرى، ومن هنا نلاحظ أن توظيف أداة مسح تعتمد على مهارة الوعي الصوتي ستكون بمثابة أفضل وأدق أداة في التنبؤ بقدرة الطالب على القراءة في المراحل الأولى.

صعوبات القراءة

تعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات التربوية خطورةً وأهميةً، فعادةً يبدأ التلاميذ القراءة في الصف الأول الابتدائي، وفي أحيان كثيرة قبل ذلك، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل الدراسة.

وتعني صعوبات القراءة: "القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة" ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ **(رضوان والجمل، 2004)**.

ويعرّف الزيات (1998) الصعوبات القرائية بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي.

وقد يواجه الطفل العادي مشكلات في القراءة، في أي مرحلة من مراحل نمو مهارات القراءة، التي قد تعود لأسباب تتعلق بعوامل جسمية أو حسية أو عقلية أو بيئية تتعلق بالأسلوب التدريسي أو الحرمان الثقافي، ويمكن إعداد برامج تربوية تعالج مشكلات القراءة لدى الطفل العادي، ولكن قد يواجه بعض الأطفال مشكلات في القراءة لا تعود إلى عوامل حسية أو بيئية أو عقلية، وهي المشكلات التي يطلق عليها مصطلح صعوبات القراءة، والتي قد تبدو في المظاهر التالية كما يذكرها ليرنر **(Learner, 2000)**:

1. تدني مستوى القراءة للفرد مقارنة مع العمر الزمني له أو المتوقع منه، ويعبر عن ذلك بمستوى القراءة المتوقع (Reading Expectancy Level0)، الذي يكون عادة أقل من مستوى القراءة المتوقع، فإذا كان التلميذ في الصف الرابع فيفترض فيه أن يقرأ في مستوى الصف الرابع الابتدائي، أما إذا كان مستوى القراءة الفعلي للطفل في مستوى الصف الثاني الابتدائي، فقط يغني ذلك تدني مستوى القراءة للفرد بحدود سنتين وهكذا.

2. صعوبة قراءة الحروف وخاصة المتشابهة في الشكل (س، ش، ص، ض).
3. صعوبة قراءة الأرقام، وخاصةً الأرقام المتشابهة في الشكل (7، 8، 2، 6).
4. صعوبة قراءة الكلمات المتجانسة أو المترادفة.
5. صعوبات القراءة التي تبدو في ارتفاع الصوت أو انخفاضه.
6. صعوبات القراءة الجهرية أثناء القراءة التي تبدو في حذف، أو إضافة، أو استبدال بعض الحروف أو الكلمات.
7. صعوبات القراءة التي تبدو في حذف بدايات الأسطر أو نهاياتها.
8. صعوبات القراءة التي تبدو في القراءة بشكل فطري.
9. صعوبات القراءة التي تبدو في صعوبة الالتزام بالفواصل أو النقاط أو بدايات أو نهايات الجملة أو الفقرة.
10. صعوبات القراءة التي تبدو في صعوبة نطق بعض الحروف أو الكلمات أو التردد في نطقها.
11. صعوبات القراءة التي تبدو في مظاهر سلوكية مثل تشتت الانتباه في أثناء القراءة، أو النشاط الزائد في أثناء القراءة، أو عادات القراءة، كتحريك الرأس أو اليدين.
12. صعوبات القراءة الصامتة التي تبدو في صعوبة فهم الأفكار والمعاني المتضمنة في موضوع القراءة، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بموضوع القراءة **(الروسان وآخرون، 2004).**

وتعد حالات الدسلكسيا من أكثر حالات صعوبات القراءة انتشاراً، وتعرّف على أنها صعوبة تعليمية خاصة بالقراءة، تتمثل مظاهرها في التباين بين القدرة العقلية العامة (الذكاء) والأداء على المهمات اللغوية، والتي يترتب عليها تدنٍ في التحصيل الأكاديمي. ويذكر المعهد الوطني للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية بأن ما نسبته (2-15٪) من طلبة المدارس يعانون من حالات الدسلكسيا، وتنتشر بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة (1:5).

وصعوبات القراءة تُعرف بحالات الدسلكسيا (Dyslexia)، ولقد اشتق المصطلح من الأصل اللاتيني المكون من مقطعين الأول هو (Dys) وتعني الصعوبة أو العجز، والثاني (Lexia) وتعني اللغة أو الكلمات المكتوبة. وتعد حالات الدسلكسيا من الحالات التي يصعب تحديد أسبابها وعلاجها، وقد حيّرت هذه الظاهرة الأطباء والتربويين لعدة سنوات، ومع ذلك فإن برامج التربية الخاصة الفردية فعّالة في التقليل من آثارها **(الرابطة الكويتية للدسلكسيا، 2005)**.

وتتمثل أغلب مظاهر هذه الظاهرة بالنقاط التالية:

- صعوبات القراءة بشكل عام، وخاصةً الحروف المتشابهة.
- صعوبات الكتابة بشكل عام، وخاصةً الكتابة المعكوسة.
- صعوبات الإصغاء بشكل عام.
- صعوبات الكلام بشكل عام.
- صعوبات التنظيم بشكل عام.
- صعوبات تحويل المعلومات من التعبير اللفظي إلى التعبير الكتابي ، أو العكس.
- صعوبات في قراءة الحروف أو الأرقام أو الكلمات المتشابهة.
- صعوبات في القراءة الجهرية، التي قد تبدو في صعوبة أو حذف نطق أجزاء من الكلمة أو حروفها.

وبعد الانتهاء من الحديث عن صعوبات القراءة ، لا بد لنا من التطرق للدسلكسيا من حيث العرض التاريخي للدسلكسيا للبدايات التي مرت بها، والتعريفات التي تناولت الدسلكسيا والخلافات في هذه التعريفات، وأوجه الشبه بين هذه التعريفات، والتعقيب عليها، ومن ثم نذكر تشخيص الدسلكسيا، وأهم خصائص الدسلكسيا ، ودور المعلم في تقديم المساعدة لطلبة الدسلكسيا، وأهم البرامج العلاجية التي تقدم لطالب الدسلكسيا.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها، حيث أكد الباحثون المختصون في صعوبات التعلم أن صعوبات تعلم القراءة تمثل السبب الرئيس للإخفاق المدرسي **(الزيات، 1998)**.

وما تزال مشكلة صعوبات القراءة من الظواهر التي تواجه المعلمين، ويمكن أن يملكوا القدرة بالتدريب والممارسة على التعامل معها، ولكنهم لا يملكون تفسيراً علمياً مقنعاً لها، لأنها ظاهرة معقدة حيث يتقاسم تفسيرها علوماً مختلفة كعلم الأعصاب، وعلم النفس العصبي، وعلم التربية، وطب الأطفال، كما يمكن أن يسهم في معالجتها مختصون متعددون في علم النفس التربوي، والنطق، والعلاج الوظيفي، والمرشد النفسي، ومعلم الصف، والأهل **(الوقفي، 2001)**.

كما تشير العديد من الدراسات إلى أن الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فلقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك وألكنز **(Kirk & Elkins, 1975)** لبرامج صعوبات التعلم بأن (60-70٪) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة، وأن القراءة هي أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم **(جلجل، 2003)**.

ولم يشجع أورتن (Ortain) استعمال مصطلح "عمى الكلمات منذ الولادة"، إذ هذا المصطلح، حسب رأي أورتن، مصطلحاً مضلاً، من شأنه أن يزيد من الاعتماد على الصعوبات الكامنة عند الفرد مع التقليل من تأثير الكثير من العوامل البيئية، أما الخاصة منها مثل طرائق التدريس أو العامة منها مثل العوامل الاجتماعية. وقد فضّل أورتن استعمال كلمة "نمائي" بدلاً من "منذ الولادة"، حيث إن هذه الكلمة من شأنها أن تشتمل على الجوانب الوراثية والعوامل البيئية. وعلى الرغم من أن أورتن، مثل كوسمال، ومورغان، وهنشليوود، قد أرجع سبب المشكلة إلى خلل في المعالجة البصرية، ولكن الخلل لم يكن مجرد عمى كلمات، ولكنه "قلب للرموز" ، وقد اعتقد أورتن أن هذه الحالة وراثية، كما لاحظ أنها تحدث عند الأطفال الذكور

أكثر من الإناث، كما رأى أنه يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال طرائق التدريس الملائمة. ولهذا، فقد بدأ أورتن منذ ذلك الحين جذب الانتباه إلى الأسباب التربوية ذات الصلة بالدسلكسيا (البحيري، ريد، 2006).

ويشار إلى صعوبات القراءة الخاصة عادة بالمصطلح دسلكسيا (Dyslexia)، ولا شك أن صعوبات القراءة (الدسلكسيا) تمثل مشكلة خطيرة على المستوى العالمي، ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب ولكن تمتد آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد، فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (الدسلكسيا) بدرجة استرعت انتباه الخبراء والباحثين، وحثتهم على تضافر الجهود من أجل حل هذه المشكلة، وقد أكد ذلك هايند بقوله: "إن صعوبات القراءة (الدسلكسيا) هي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من التلاميذ" **(Hyand, 1995)**.

وفي عام 1997، قدمت الجمعية البريطانية للدسلكسيا تعريفاً آخر للدسلكسيا:

"وهي حالة عصبية معقدة عضوية المنشأ، وقد تؤثر أعراض هذه الحالة على العديد من مناطق التعلم والوظائف، ويمكن وصفها كصعوبة خاصة في القراءة والتهجئة واللغة المكتوبة. وقد تتأثر واحدة أو أكثر من هذه المناطق بالدسلكسيا، كما يمكن أن تتأثر القدرة على فهم الرياضيات والقدرة على تعلم الموسيقى والوظائف الحركية ومهارات التنظيم أيضاً. ولكن الحالة تتعلق بشكل خاص بالقدرة على إتقان اللغة المكتوبة، على الرغم من أن اللغة الشفوية قد تتأثر أيضاً بدرجات ما" **(B.P.S, 1999)**.

التطور الطبيعي العام كمتنبئ عن ضعف القراءة:

منذ العام 1950، والباحثون لم يألوا جهداً وهم يحققون في العوامل التي تؤثر على تعلم مهارة القراءة ومنها العمر مقارنة مع بقية طلاب الصف والتطور الحركي

العام وكذلك التناسق البصري العضلي وأيضاً التطور العقلي الذي يعبر عنه باختبارات الذكاء (نسبة الذكاء) ، وقد اعتبرت القراءة كجزء من تطور جملة مهارات وكفايات، ولكن هذه الكفايات تستطيع التنبؤ بأداء الطالب في المدرسة بشكل عام وليس القراءة بشكل خاص، كما أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية غالباً ما يعانون من مشاكل القراءة على سبيل المثال أطفال الإعاقة العقلية الذين غالباً ما يعانون من ضعف القراءة ولكن ليس العكس أي أن الطلاب الضعاف في القراءة يعانون من بطؤ في تطور العوامل الأخرى، وفي المراحل المبكرة من القراءة التي تكون حاسمة ومهمة غالباً ما يكون التنبؤ القرائي عن طريق القدرات العقلية مضللاً، لأننا نجد أن بعض الأطفال اللامعين والمميزين يعانون من مشاكل في القراءة.

تطور اللغة كمنبئ بالقراءة:

إن تعريف القارئ دائماً ما يركز على العلاقة ما بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة، ومن المنطقي أن تكون اللغة المنطوقة واحدة من النذر المبكرة التي يمكن أن تتنبأ بمهارات اللغة المكتوبة، وغالبا ما يكون الطفل الذي يعاني من تأخر لغوي من الطلاب المتأخرين قرائياً، وكذلك لا يمكننا القول أن العكس صحيح أي أنه ليس كل طفل يعاني من ضعف القراءة ممكن أن يكون قد أظهروا أعراض ومشاكل نموهم اللغوي، فقد يكون الطالب ماهراً في قدراته اللغوية ولكن لا تظهر عليه أعراض الضعف القرائي إلا عندما يتعرض لخبرات القراءة في المراحل المبكرة ويرى كات (Catts, 1989, 1993) وهو من الرواد المهمين في هذا المجال يرى أن الديسليكسيا أو عسر القراءة أنها ليست ببساطة اضطراب لغة محكية وإنما هي اضطراب محدد بمهارة الوعي الصوتي أكثر من كونه اضطراب في اللغة بشكل عام.

خبرات عملية في هذا المجال:

ومن الحالات التي واجهت أحد طلاب برنامج الدكتوراه بشكل الصدفة فقد كان جالساً مع عائلته في أحد الحدائق العامة وقد اقترب منه بنتان أحدهما في الصف الرابع (N) والثانية في الصف السادس (H) وبعد فترة من الكلام معهما سأل: البنت

التي في الصف الرابع. كيف تصبح كلمة حنان بدون حاء، ومن ثم كيف تصبح كلمة سعيد بدون سين ... وقد لاحظ عليها أنها لا تمتلك مهارة الوعي الصوتي وعندما ذهب إلى البيت أخبر زوجته أن البنت الصغرى تعاني من مشكلة قراءة، فقالت زوجته: وهل استطعت أن تعرف بمثل هذه السرعة؟ لم يعلق على ذلك ولكن شاءت الأقدار أن نتعرف على والدي هاتين البنتين وقد تبين لنا أن هذه البنت تعاني من صعوبات تعلم ووالدها معالج طبيعي في أحد مراكز التأهيل.

ومن الحالات التي عمل بها هذا الأخصائي المتميز وحقق معها الكثير من النجاح بنت تعاني من عسر القراءة (الديسليكسيا) بحيث أنها كانت تقرأ في الدقيقة ست كلمات مع الكثير من الإبدال والحذف والتشويه في قراءة الكلمة ولكن رغم ذلك فقد كانت هذه الطالبة تتميز بخط مقروء ومقدرة مميزة على الرسم بالألوان المائية وكذلك كانت متفوقة في الرياضيات، وقد كان يدربها مرة أسبوعياً وكانت ظروفه في بعض الأحيان لا تسمح أن يراها لمدة ثلاثة أو أربعة أسابيع بالإضافة إلى العطلات الصيفية والبين فصلية وغالبا ما كانت تعاني من تدني مفهوم الذات نتيجة مرورها بخبرات تعلمية غير ناجحة ومن إحدى المواقف التي مرت بها الطالبة أنها جاءت قد مرت بموقف محرج ذلك أن معلم اللغة الإنجليزية كان قد أخبر الصف أنه يحب تعليم الطلاب (الشاطرين) فقط قالت: ما ذنبي أنا؟ لماذا لا يحب أن يعلمني؟ ثم أجهشت البنت بالبكاء.

وقد بدأ في التدريب مع هذه البنت بمهارة الوعي الصوتي بشكل تدريجي بمعنى آخر تدرجت معها من تطوير أذن موسيقية لإيقاع اللغة، ومن ثم الحذف والتبديل، علماً أنه بدأ التدريب من خلال التركيز على مهارة الكتابة التي كانت أقوى عندها من القراءة، وقد تمكن من الوصول بهذه البنت إلى مستوى قرائي وظيفي أي المقدرة على قراءة موضوعات حياتية مهمة أو قراءة الجريدة بعد الكثير من الجهد والبحث في المصادر الأجنبية، المهم أنه في النهاية وصل إلى قراءة 25 كلمة في الدقيقة و هي سرعة قراءة طالب في الصف الثالث، علماً أنها الآن في الصف التاسع، لكن أهم تقدم تحقق هو التخلص من النظرة السلبية لذاتها و استعادة ثقتها بنفسها و بمقدرتها على القراءة،

وابتعادها عن الشد العصبي والقلق الذي كان يرافقها أثناء القراءة الجهرية، ومن الملاحظات التي قيلت لها من قبل معلمتها التي علمتها في الصف الرابع ثم عادت لتعليمها في الصف الثامن أنها تغيرت و تحسنت بشكل كبير.

أما آخر الأمثلة التي يسوقها - طالب الدكتوراه - من واقع تجاربه الميدانية حالة طالب اسمه (S) في الصف الرابع عمل معه آخر شهرين قبل الذهاب إلى العطلة الصيفية فقد لاحظ على هذا الطفل أثناء قراءته أنه بطيء في القراءة بحيث يقرأ 12 كلمة في الدقيقة ولكن عندما يقرأ فإنه يميل للقراءة بسرعة للكلمات المعروفة والمشهورة لكن عندما يمر بكلمة صعبة فإنه يقف عندها كثيراً ومن ثم يقفز عنها للكلمة التي تليها ودون أن يبذل جهداً في فك رموزها، وكذلك لاحظ أنه لا يمتلك مهارة في الوعي الصوتي أي أنه لا يستطيع أن يحذف الحرف الأول من الكلمة أو يبدله بصوت آخر، وعند تطوير خطة العلاج كانت الأولويات في العلاج أن يطور عنده مهارة الوعي الصوتي سواء على مستوى اللغة الإستيعابية أو الانتاجية ومن ثم زيادة التمييز المكاني والاتجاهات عنده بحيث يميز بين اليسار واليمين من أهداف التدريب أيضاً كانت زيادة التناسق بين شقي الدماغ الأيسر والأيمن لأنه كان قادراً على قراءة الكلمة بشكل كلي ولكن عند التهجئة أو تحليل الكلمة يلاحظ عليه أنه غير قادر على الانتقال ما بين التركيب والتحليل بسهولة، والمهم بعد فترة علاج استمرت لشهرين ولمدة مرة أسبوعياً أصبح (S) قادراً على القراءة 20 كلمة في الدقيقة ولكن الأهم أنه أصبح يهجيء الكلمة الصعبة التي كانت تعترضه وليس كما كان (يقفز عنها) فضلاً عن زيادة مهارة الوعي الصوتي عنده، والتمييز بين اليسار واليمين، أهم شيء يذكر من هذه الحالة أن بناء وتطوير مهارة الوعي الصوتي عند هذا الطالب طور عنده مرونة في القراءة أي المقدرة على مواجهة وقراءة الكلمات الجديدة التي كان يقفز عنها أثناء قراءته.

العمليات العقلية اللازمة للقراءة:

تعد القراءة عمليةً نفسيةً تتطلب عدداً من العمليات العقلية والنفسية والحسية اللازمة لظهورها لدى التلميذ العادي، ومن هذه القدرات:

- القدرة السمعية العادية.
- القدرة البصرية العادية.
- الإدراك السمعي (القدرة على استقبال اللغة سمعياً وتمييزها).
- الإدراك البصري (القدرة على استقبال اللغة بصرياً وتمييزها).
- القدرة على النطق (سلامة أجهزة النطق كالأحبال، الصوتية، واللسان، وسقف الحلق، والأنف، والأسنان... إلخ).
- القدرة على التذكر، والتفكير، والانتباه، والتآزر البصري الحركي.

وقد يواجه التلميذ مشكلات في القراءة، يمكن تفسيرها بواحدة من العوامل السابقة، وخاصةً إذا ما أضيف إليها أسلوب التدريس، ويمكن حل مشكلات القراءة والتي قد تبدو في ضعف القراءة، أو كثرة الأخطاء في القراءة الجهرية أو الصامتة أو الاستيعابية باتباع الأساليب التربوية اللازمة.

المهارات الأساسية للقراءة:

يعد الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى، ومن أهم هذه المهارات الأساسية في القراءة ما يأتي:

أولاً:

- التعرف على الكلمات.
- التأكد من معاني الكلمات.
- فهم المواد المقروءة وتفسيرها.
- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
- القراءة جهراً في صحة وسلامة.
- استخدام الكتب ومصادر المعلومات استخداماً جيداً **(مصطفى، 2001).**

ثانياً:

- تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال عمليات القراءة.

ثالثاً:

- الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في الاختيار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ.

رابعاً:

- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعد الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة وفي اكتساب مهاراتها.

خامساً:

- اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من المفردات، والتراكيب، والعبارات، والأساليب، والمعاني، والأفكار.

سادساً:

- تدريب التلميذ على أن يستفيد مما قرأه في حياته الدراسية.

كما أنه يوجد أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة، ويصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

1. القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني.
2. القدرة على القراءة مع الفهم.
3. القدرة على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.
4. القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.
5. القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.
6. القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها كي تكون وحدة فكرية (مصطفى، 2001).

واكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة تمهد له السبيل كي يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهماً سليماً يكون له الأثر الإيجابي في تنمية شخصيته وصقلها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه.

مراحل نمو مهارات القراءة:

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جداً لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية، وتشير ليرنر (Lerner, 2000) إلى ست مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماماً بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة، وفيها يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس الأساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات، وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار، وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية، والقراءة النافذة.

المرحلة السادسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية، والمهنية وفهم وجهات نظر الآخرين.

طريقة تعدد الحواس (VAKT)

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع: حاسة البصر (Visual)، والسمع (Auditory)، والحاسة الحركية (Kinesthetic)، واللمس (Tactile) في تعلم القراءة. فاستخدام أسلوب الحواس المتعددة في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة، وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر، وأن يتتبع الكلمة، ويستخدم الحاسة الحركية. فإذا تتبع الكلمة بإصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس (كيرك، وكالفانت، 1988).

وإنني أدعم التوجه نحو طريقة تعدد الحواس؛ لأن هناك عدداً من التلاميذ لا يستطيعون التعلم وفق الطريقة الكلية، والطريقة الصوتية. فطريقة تعدد الحواس من خلال الاعتماد على الحواس الأربع سوف تقدم العلاج الأنسب من خلال طريقة تقديم البرنامج التدريبي.

الطرق العلاجية بطريقة تعدد الحواس:

تستخدم طريقة تعدد الحواس (VAKT) في كثير من الطرق العلاجية منها على سبيل المثال:

طريقة فرنالد (Fernald Method):

لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة؛ لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم. وتتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي:

1. يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية، والحاسة السمعية عند النطق.

2. يطلب إلى التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.
3. يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتياً.
4. التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها (التعميم) (السعيدي، 2005).

طريقة أورتون ـ جلنهام (Orton-Gillingham Method):

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة (الدسلكسيا)، وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس والتنظيم والتصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والترميز وتعليم التهجئة، كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها، أي مزاوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.

ومن الطرائق الأخرى أيضاً والتي يمكن نستخدمها في البرامج العلاجية هناك، الطريقة اللغوية، وسوف نذكر أهم ما جاء في هذه الطريقة:

الطريقة اللغوية:

تستخدم طريقة الكلمة الكلية، في بداية القراءة، فتقدم الكلمات التي تحتوي على حرف علة قصير، وتتكون من حرف ساكن حرف علة ساكن، وتختار الكلمات على أساس النماذج المتشابهة مثل (قلم ، قال ، قاس) (cab, lab, tab)، ويجب أن يتعلم التلميذ العلاقة بين أصوات اللغة والحروف أو بين (الفونيم وشكل الحرف).

طريقة ممارسة خبرة اللغة:

تمزج هذه الطريقة بين تطور القراءة، وتطور الاستماع والكلام والكتابة.

طريقة القراءة الفردية:

يختار التلميذ مادة للقراءة حسب اهتماماته، وقدرته، ومدى تقدمه.

طريقة التأثيرات العصبية:

طورت هذه الطريقة لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية شديدة، وهي مبنية على النظرية القائلة بأن التلميذ يستطيع أن يتعلم عند سماع صوته، وصوت شخص آخر.

ويمكن القول إن الاختلاف ما بين البرنامج والطريقة هو أن البرنامج يشتمل على توليفة من عدة طرائق علاجية، بينما الطريقة العلاجية تشتمل على خطة واحدة للعلاج كما لاحظنا في الطرائق العلاجية **(الروسان، وآخرون، 2004)**.

وقام بتلر (Butler, 1991) بدراسة بعنوان: "أثر برنامج متكامل ومبتكر لعلاج القراءة باستخدام رزمة التدريبات الخاصة المساعدة للقراءة متعددة الفروع في تصنيف متطور"، وشملت الدراسة تجربتين الأولى: تكونت العينة من (40) تلميذاً من الصف الرابع تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتم التدريب بوساطة طلاب الجامعة بواقع (3) حصص أسبوعياً، مدة الحصة (20) دقيقة باستخدام "رزمة التدريبات المساعدة على القراءة"، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم من مقياس "نيل التحليلي للقدرة على القراءة" (Neal Analysis)، وفروع اختبار تشخيص القراءة المقنن لصالح المجموعة التجريبية، أما التجربة الثانية: فقد تكونت العينة من (12) من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبة في القراءة، تم تدريبهم باستخدام "رزمة التدريبات المساعدة على القراءة"، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (10) تلاميذ. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي حققت تقدماً بدرجة أكبر.

وأجرى تورجسن (Torgesen, 1992) دراسة بعنوان: "أثر فاعلية برنامج تدريبي يقوم على عمليتي التحليل والتوليف مقارنةً ببرنامج آخر يقوم على عملية التوليف فقط في تنمية الوعي الصوتي (الفونيمي) (Phonological Awarne)". وتكونت عينة الدراسة من (48) طفلاً من أطفال الروضة، ويتسمون بضعف مستوى الوعي الصوتي، كما يقاس باختبار ستوبا للكلمات (STOPA) لتورجسن وبريانت (Torgrsen & Bryant)، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات:

- **الأولى:** تتكون من (16) طفلاً، تم تدريبهم على التحليل والتوليف (AB) لمدة (8) أسابيع.
- **الثانية:** تتكون من (17) طفلاً، تم تدريبهم على التوليف (B) لمدة (7) أسابيع.
- **الثالثة:** تتكون من (15) طفلاً، من أطفال العاديين (المجموعة الضابطة) لم تتلق أية تدريب.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تدربت على التحليل والتوليف (AB)، والمجموعة الضابطة في الوعي الصوتي لصالح مجموعة (AB)، حيث كانوا أفضل أداء في التوليف والتحليل، كما توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المجموعة (B) التي تلقت تدريباً على التوليف والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة (B) في التحليل الصوتي.

وقام ديكهوك **(Duchhock, 1992)** بدراسة بعنوان: "التدريب على الوعي الصوتي من خلال مقارنة البناء السمعي وطريقة الحواس المتعددة (VAKT)". وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب الوعي الصوتي عند التلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا من خلال نموذجين هما: نموذج المزج الصوتي، ونموذج تعدد الحواس (VAKT)، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً مقسمين إلى ثلاث مجموعات متساوية، تمت مزاوجتهم حسب الجنس والعمر ومستوى القراءة ومعدل الذكاء، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج استخدم (15) مهمة غير لفظية، تكونت من وحدتين صوتيتين في كل طريقة سبع وحدات صوتية، كما استخدمت ثلاثة معايير لتقويم فاعلية البرنامج هي:

عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب، وعدد مفردات التدريب التي تم إنجازها بشكل صحيح، وعلامة اختبار القراءة البعدي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه بعد فصل دراسي واحد تحسن الأداء لدى جميع أفراد الدراسة الذين تم تدريبهم وفق نموذج تعدد الحواس (VAKT)، كما ظهر بأن هناك تفاعلاً بين الطريقتين، وأن التلاميذ ذوي العسر القرائي الدسلكسيا أظهروا تحسناً أفضل من المجموعتين الضابطتين، وأن طريقة تعدد الحواس ربما تكون ذات تأثير أفضل لكل أفراد الدراسة.

كما أجرى كيترمبوس (Kutrambos, 1993) دراسة بعنوان: "فاعلية التدريب الصوتي في القراء الضعفاء". وهدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج لندامود أورتن جلنجهام (Lindamood Ortton Gillingham, LOG) على مهارات التهجئة والقراءة عند الطلبة الراشدين". وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً مقسمين على مجموعتين إحداهما تلقت تدريبات بالاعتماد على برنامج (LOG)، بينما تلقت المجموعة الثانية تعليمها القراءة على الطريقة العادية، وتم مزاوجتهم من حيث الجنس، ومعدل الذكاء، والقدرة القرائية. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: برنامج لندامود أورتن جلجهام (LOG)، واختبار كوفمان التحصيلي (Kufiman Test of Educational Achievement)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالاً لتطوير مهارات التهجئة والقراءة بشكل عام، وأن البرنامج لم يكن فعالاً في تطوير مهارات الاستيعاب (الفهم القرائي) لدى المجموعة التجريبية.

قام جاكسون **(Jackson, 1993)** بدراسة بعنوان : "تقييم نموذج العجز المؤقت في القراءة عن طريق فحص أثر الشفافيات الملونة على أداء القراء"، في أربع مجموعات عدد كل مجموعة خمسة عشر فرداً، بعد أن تم اختبار مجموعتين يعاني أفرادهما من الدسلكسيا، ومجموعتين من العاديين، وذلك لفحص الاستيعاب القرائي، وتعرف الكلمات ، والسرعة في القراءة لديهم بعد أن وضعوا في ثلاث مجموعات يميزها اللون. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لعرض الشفافيات الزرقاء على الاستيعاب القرائي، ومعدل السرعة في القراءة، بينما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية

على الأداء الفردي للطلاب عند زيادة تركيز اللون الأحمر، كما أنه لم يكن هناك تأثيراً على أداء الطلاب الفردي في المجموعات كلها عند زيادة تركيز الألوان، إلا أن الطلاب الذين يعانون من الدسلكسيا أظهروا تحسناً على الشفافيات الملونة.

وأجرى ستانوفتش وسييجل **(Stanovich & Siegel, 1994)** دراسة بعنوان: "الفروق بين عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الترميز الصوتي، وترجمة الكلمة إملائياً". وتكونت العينة من (197) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (7-16) سنة تم تقسيمهم طبقاً للتباعد بين الذكاء والتحصيل إلى ثلاث مجموعات الأولى: مجموعة العاديين، وهي مجموعة لا يظهرون تباعداً بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة الثانية مجموعة ذوي صعوبات القراءة، ويظهرون تباعداً دالاً بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة الثالثة مجموعة ذوي صعوبات القراءة، ولا يظهرون تباعداً بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة. وطبقت عليهم الأدوات التالية: الاختبار الفرعي للتعرف على الكلمة ، المأخوذ من اختبار المدى الواسع في التحصيل ـ المعدل ـ (Wart-r) إعداد جستاك وجستاك **(Jastak & Jastak, 1978)**، واختبار جولمان ـ فريستو للكلمات الزائفة في التهجئة، واختبار قراءة الكلمات الزائفة (Pseudo Word Reading, GFW، واختبار جاتس ـ ماكلوب (Gates-Mckillop) للتعرف على الكلمات الزائفة اختبار التعرف على التهجي ، من اختبار بيابودي للتحصيل الفردي (Peabody Individual Achievement, 1976). ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في دقة الأداء على اختبارات التعرف على الكلمة لصالح العاديين ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في زمن سكون التجهيز الصوتي ، وتوجد فروق فردية ذات دلالة بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في دقة الأداء على اختبار في التهجئة لصالح ذوي صعوبات القراءة.

ويضع دورينج وزملاؤه (Dorwing, et al.) كما ورد في **(جلجل، 1995)** تصوراً عاماً عن هذه المشكلة الصعبة على النحو التالي: "أن مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي معوقات جسمية، أو اجتماعية يجدون أنه من الصعب، أو من

المستحيل تعلم القراءة، وهم غالباً يلقبون غير القادرين على القراءة (Reading Disable) أو المعسرين قرائياً (Dyslexics). ويعد تعلم القراءة بالنسبة لهؤلاء الأطفال شيئاً مرعباً، والأفراد الذين يرغبون في مساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على صعوباتهم يجدون العمل بمستوى الصعوبة نفسه. ويستطرد الباحثون لماذا يعد تعلم القراءة سهلاً لغالبية الأطفال، وصعباً جداً بالنسبة لقلة منهم، وهم يرون السبب في هذا ليس لأن هؤلاء الأطفال عاجزون بصفة عامة، حيث إنهم ليست لديهم الصعوبات المنتشرة بصورة كبيرة في الكلام، والفهم، والحديث، والتفكير، والتكييف العام، التي تميل لأن تميز الأطفال الذين يصنفون على أنهم متخلفون عقلياً، وبعيداً عن إمكانية حدوث صعوبة في القراءة بسبب التدريس التقليدي.

دور التدخل و الوقاية من المشكلة بدلا من الانتظار حتى يمر الطفل بخبرات تعليمية فاشلة والانتظار حتى يصل الصف الثالث ومن نبدأ مرحلة العلاج بعدما يكون قطار العلاج قد فاته، يوم لا ينفع الندم.

الجودة الشاملة في التربية الخاصة

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي دخلت حديثاً إلى مجال التربية بعد أن أثبتت نجاحها في مجالات أخرى. وتسعى الجودة الشاملة لإعداد الأشخاص ذوي الإعاقات بمواصفات معينة حتى يعيش في مرحلة تتسم بغزارة المعلومات وتسارع التغيير والتقدم التكنولوجي الهائل، والعالم الذي أصبح قرية واحدة من خلال شبكة اتصالات عالمية واحدة.

إن المرحلة القادمة بمتغيراتها المتسارعة والجديدة تتطلب إنساناً ذا مواصفات معينة لاستيعابها والتعامل معها بفاعلية وتقع هذه المسؤولية على التعليم في إعداد أفراد يستطيعون القيام بذلك بكفاءة من أجل الانخراط في المنظومة العالمية الجديدة، وإدارة الجودة الشاملة هي أحد الأطر الفعالة الأساسية للقيام بهذه المهمة.

ويعرف قاموس Webster الجودة بأنها سمة متميزة وضرورية ودرجة من الامتياز إن إدارة الجودة الشاملة في التربية الخاصة تتوقع الأفضل من أي تلميذ وخاصة ذوي الإعاقات الذهنية والعمل على تحقيق تحسن مستمر وذلك من خلال ربط التعليم بالمجتمع وربط العلم بالحياة، وتنمية كل جوانب شخصية الإشخاص ذوي الإعاقات والاستفادة من كل طاقاتهم وإشباع رغباتهم وحاجاتهم. إن إدارة الجودة تسعى للتحسن المستمر التدريجي بعد تحديد وفهم إمكانيات كل تلميذ والعمل الدؤوب على تحسينها وتطويرها وتسعى الجودة الشاملة إلى ترسيخ التعاون والعمل الجماعي حيث يشارك كل تلميذ ـ في اطار إمكاناتة واستعداداته وقدراته وميوله وإتجاهاته ـ بأفكاره بحرية من خلال عمليات العصف الفكري وطرح البدائل المتعددة لحل مشكلة معينة، إنها تهيئ الطالب لأسلوب حل المشكلات حتى يتمكن من نقل أثر التعلم من داخل المدرسة إلى حياته العملية في المجتمع الذى يعيش فيه، حيث يركز المعلم فى الأنشطة الصفية على مشكلات واقعية يعيشها الطالب بالفعل. ويؤكد أسلوب إدارة الجودة الشاملة على تعليم الطالب كيف يتعلم، وممارسة التعلم الذاتي في اكتساب المهارات

المختلفة حتى يكتسب ويدرك أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة تمشياً مع طبيعة العصر الذي نعيشه.

تجهيزات التربية الخاصة في ظل إدارة الجودة الشاملة :

المهارات المطلوبة حسب برنامج الجودة الشاملة في حجرة الدرس هي:

حل المشكلات، والتعاون، وصنع القرار، والمشاركة، والتفكير النقدي، والتعلم المستقل، والتفكير الابتكارى، والاتصال، والقيادة، والتنظيم والتوثيق إدارة الجودة الشاملة فى غرفة الصف: خطط، افعل، افحص، استمر الأدوار المختلفة للمشاركين في إدارة الجودة في غرفة الفصل.

أولاً : دور إدارة المدرسة

- عرض عبارة \" رسالة المدرسة\" في مكان بارز للجميع. التخطيط للعمل يبني التصور على خمسة عوامل: التطوير المستمر، الالتزام، أدوات القياس والتقويم، الاندماج الكلي، التركيز على المستفيد(الطالب).
- تحديد الأهداف المرجوة بدقة بشكل جماعي.
- تحديد المهارات وأنماط السلوك التى يجب ملاحظتها مقدماً.
- وجود سجل لكل تلميذ يُسجل فيه قدراته، وإمكانياته، ومستواه، وتطوره، مدى تقدمه والطريقة الأنسب للتعامل معه ونمط تعلمه المميز والمهارات التى يتميز بها.
- التعاون مع أولياء الأمور فى حل مشكلات التلاميذ المختلفة واعتبارهم شركاء متساويين في العملية التربوية.
- تكوين فرق عمل لتنفيذ مشروعات الجودة يشارك فيها كل من التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع .
- إيجاد أدوات تقويم بعيدة عن التقليد وتركز على التقويم الأصيل لأداء الطلاب لتحديد مدى التقدم نحو التطور المنشود.

- عرض مؤشرات الأداء بلغة واضحة ودية بعيدة عن الترهيب.

ثانياً: دور الأخصائي

- تشكيل غرفة الفصل بالشكل المناسب لعملية التعلم.
- تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسه والعمل على تطبيقها في حجرة الصف.
- تعريف طلابه على مصادر المعرفة المختلفة.
- تقديم تغذية راجعه لكل تلميذ.
- التعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الراجعة.
- بناء الأنشطة العملية الصفية الجماعية وتشكيل المجموعات مع مراعاة الفروق الفردية.
- التخطيط للدرس على شكل خطوات إرشادية قابلة للتعديل والتطوير حسب المواقف التي يواجهها في الصف.
- عرض عبارة رسالة الفصل أمام التلاميذ.
- وضوح خطة اليوم الإجرائية للتلاميذ وأن يكون لهم دور فى إعدادها.
- توظيف أسلوب حل المشكلات حتى يصبح التلاميذ أكثر فاعلية في مواجهة المشكلات التي تواجههم.
- أصبح دور المعلم قائداً ومدرباً وقدوة ومقوماً قريباً من كل طالب.
- أصبح لدى المعلم الرغبة الكبيرة في جمع وتحليل المعلومات من أجل تحسين التعليم.
- الإلتزام بالتحسين المستمر.

ثالثاً: دور المتعلم

- المشاركة الفاعلة في كل ما يجرى داخل الفصل ـ تعاون الطلاب معاً أصبح ملموساً.

- كل متعلم يتدرب على تحمل مسؤولية تعلمه ومسؤوليه تحيق أهداف رسالة الصف.
- يشارك الطلاب معاً للوصول إلى ما هو مهماً بالنسبة لهم وإستراتيجيات الوصول إليه.
- يتحدث الطلاب إلى معلمهم عن أهدافهم الشخصية وخطط عملهم الإجرائية.
- يتحدث الطلاب إلى الزائرين عن نظامهم التعلمي الصفي ورسالة شعبهم وأهدافها وإجراءات الوصول إليها.
- إدارة الطلاب اللقاءات مع أولياء الأمور وعرض تقدمهم في تحقيق الأهداف المنشودة.
- المتعة والإثارة في التعلم.
- الشعور بأن مجموعة الصف وحدة واحدة.
- العمل بكفاءة في مجموعات والتفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
- اكتساب القدرة على حل المشكلات.
- ممارسة التقويم الذاتي من خلال جمع وتوثيق وتسجيل المعلومات التي يتم جمعها بعد تنفيذ أي نشاط حتى يدرك مدى التقدم.
- احترام وتقدير مواهب وقدرات وآراء الزملاء الآخرين.

إن عصر العولمة الذي فرض نفسه على حياتنا وأساليبنا في التفكير لا بد أن نواجهه بنوعية جديدة من التعليم وبأساليب تعليمية تتسم بالمرونة والجودة والإبداع، إذ أن المطلوب أصبح أن يتعلم الطالب كيف ينمي نفسه ويؤهلها للتكيف مع متطلبات حياته المتغيرة، ويرى جاينس أركارو في كتابه إصلاح التعليم والجوده الشاملة في حجرة الدراسة أن "الجودة هي الحل". وطبقاً لاستراتيجية الجودة الشاملة فى غرفة الصف فإن هناك تحولاً كبيراً في دور المعلم، حيث أصبح دوره من ناقل للمعرفة إلى موجه للتلاميذ ومدرب حقيقي لهم، ومن صاحب سلطة إلى خلق مناخ من حرية التعبير،

ومن أسلوب التعليم الجمعي إلى التعلم التعاوني ومن اتخاذ القرارات الفردية إلى المشاركة الفاعلة للطلاب في صنع القرارات، ومن منفذ حرفي للمنهج وتحفيظه عن طريق حشو عقول التلاميذ بالمعلومات إلى مناقشة القضايا المرتبطة بالمنهج مع الطالب.

مساعدات السمع التقنية

إن وسائل السمع المساعدة تضخم الصوت وهي فاعله في حالات ضعف السمع الحسية والتوصيلية التي أكبر من 30 ديسيل وتمكينها أن تكون مساعدة للأفراد الذين تكون فقدان السمع لديهم بمعدلات عالية ، ويوجد نوعان من أجهزة السمع المساعدة وهي أجهزة السمع التوصيلي الهوائية وتلبس على الجسم، خلف الأذن أو على أذرع النظارات الشمسية أو بنفس الأذن وتكون موصولة بجهاز أنبوبي... في الأذن نفسها ، أما فقدان السمع الحاد فيوضع الجهاز في جنبة القميص أو مقدمة الجسم وتوصل بمستقبل مثبت في القناة الأذنية ، ومحاولات ضعف السمع المتوسطة ، تبث الأداة المساعدة خلف شحمة الأذن، وهذه الأجهزة مناسبة لحالات ضعف السمع لمتوسطة والضعيفة.

أجهزة السمع العظيمة وتستخدم عندما لا يستطيع الفرد أن يلبس القوالب العادية للأذن، حيث يوصل المكبر مع عظمة (mastoid) خلف الأذن وتثبت بواسطة زنبرك، ويوصل الصوت من خلال العظام إلى قوقعه الأذن، ويمكن زراعة أجهزة قوقعه الأذن جراحياً للأشخاص الذين لا يمكن مساعدتهم بالأجهزة العادية ، وهذه الأجهزة يساعد الفرد على معرفة متى تبدأ الكلمة ومتى تنتهي وكذلك إيقاع الكلام والنغمات.

أنظمة الاتصال (التوصل) أن الطريقتين السائدتين في هذا البلد للتواصل مع الصمم هما الطريقة الشفاهيه وطريقة التوصل الكلمي وفي لطريقة الشفاهية يزود الأطفال بمضخمات لما تبقى من السمع ويعلمون قراءة الشفاه ويعبرون عن أنفسهم بواسطة الكلام، ويمنع استخدام إشارات والأصابع، أما الطريق الأخرى فهي مركبة من الطريقة الأولى وكذلك استخدام الإشارات والأصابع، وهنا يعطي الأطفال مضخمات الصوت ويعلمون قراءة الشفاه والإشارات والأصابع ويعبرون عن أنفسهم بالكلام والإشارات والأصابع.

ويشير مصطلح التواصل الكلي .الإجمالي إلى طريقة إعطاء التعليمات وفلسفة التعليم، كفلسفة تعني حق الفرد أن يختار الطريقة المفضلة لديه للتعلم وذلك حسب حالته وظروفه ومنذ عام 1975 التعليمات للصم في الفرق الصيفية أصبحت سائدة من خلال طريقة التواصل الكلي وظهرت أشكال مختلفة من أنظمة التواصل اندمجت كلها ضمن طريقة التعليم الكلي أو الإجمالي.

أنظمة التواصل:

تتراوح أنظمة التواصل البسيطة مثل الإيماءات حتى تهجئة الأصابع ، وتصميم أنظمة الإشارة تبين هاتين النهايتين لغة إشارة (pidgin)، لغة الإشارة الأمريكية، اكتسبت الشيفرة الإنجليزية والتهجئه بالأصابع وفيما يلي وصف لكل منها:

- الإيماءات المحلية: وهو نظام بدائي طور للتواصل بين الأفراد والمجموعات الصغيرة.
- لغة إشارة وهي مزيج مشترك من لغة الإشارة الإنجليزية والأمريكية حيث ترتب إشارات الكلمات وأشباه الجمل وتحذف فيها عادة حروف الجر وأدوات التعريف.
- لغة الإشارة الأمريكية: وهي لغة تخمينية مرئية ولها قواعد تحكمها، ويعتمد على حركات الجسد وتضم الأشكال والأوضاع وحركات الأيدي، وتم حركات والأكتاف، الحدود، الشفاه، اللسان، العيون والحاجب والقواعد التي تحكم هذه الطرق لها علاقة بوظائف اللغة والمعنى، والتركيب وبتنظيم الجملة ونظام الأصوات.
- اللغة الإنجليزية المشفرة: حيث تصدر الإشارات حسب الترتيب الإنجليزي ويستخدم فيها نظام التهجئة بالأصابع ليرمز للكلمات والمفاهيم التي ليست لها بدائل وهذه شبيهه بلغة الإشارة الأمريكية التي تحاول أن تجعل نموذجاً المفردات وتراكيب اللغة الإنجليزية.

- التهجئة بالأصابع: تهجئه الكلمة حرف باستخدام كتيب الحروف الهجائية المكون من 26 حرف، وتوضع اليد أمام الصدر وتشكيل الحروف بواسطة تشكيل الأصابع، وتعرف هذه الطريقة كذلك بطريقة (Rochester) لأنها جاءت من مدرسة (Rochester) للصم في القرن التاسع عشر، مع أن كثير من معلمي الصم وضعاف السمع أنها من أفضل الطرق لتعليم الصم لغة الشيفرة الإنجليزية، إلا أن أكثر الطرق انتشاراً في هذا البلد هي لغة الإشارة الأمريكية.

إن التواصل الفعال مع الصم هو تحد كبير وعلى المربين والمعلمين أن يطوروا قدراتهم ليتمكنوا من التواصل بعدة طرق مع فئات كبيرة من الأطفال، وأن التواصل من خلال الإشارات اليدوية مع الصم الأطفال أو ضعاف السمع.

إن معظم الإشارات تدل على مفاهيم وأفكار ليست كلمات تواصل مع ضعاف السمع خلال دراسة إشارات ABC الحروف الهجائية.

إن مشاركة الوالدين في تعليم الطفل سمعياً مهمة جداً، فبينما يكون الآباء المعاقين سمعياً أكثر وضوحاً في التعامل مع ابنهم المعاق سمعياً، فإن الآباء غير المعاقين سمعيا الذين يواجهون تربية طفل معاق سمعيا تكون لديهم معرفة قليلة حول ماذا يعقلون، ومن المهم أن يبقى الوالدين على علم بتقديم ابنهم بعد دخوله للمدرسة وما هي أوجه البرامج المدرسية التي يمكن أن تعزز في البيت.

استراتيجيات التعليم:

إن القدرة على التواصل الفعال مهمة في المواقف التعليمية، كما هي في المشاركة بالأحداث الرياضية، عندما يكون هناك تواصل فعال وقميط التعلم مدار بشكل جيد يكون هناك القليل من الحاجة لتعديل النشاط الجسدي، لكن عند وجود ضعيف في التواصل، قد يقوم الأطفال بالمهارات الحركية والإجماعية بشكل أقل جودة، وذلك لمجرد مشاكل التواصل، إن المعلم الذي يعمل مع الأطفال المعاقين سمعيا أو ضعاف السمع يجب أن يبذل كل ما في وسعه للوصول إلى تواصل فعال.

الأطفال الذين يلبسون وسائل سمعية مساعدة يعرفون بسهولة ويجب أن يعطوا مراعاة خاصة، ومن هذه المراعاة أن يوضع الصم أقرب ما يمكن إلى المعلم بحيث يصله أكبر ما يمكن من الكلام، وإجراء آخر وهو أن يبقى المعلم وجهة باتجاه الأصم، كذلك يمكن استخدام الوسائل كلها وسائل تعليمية مساعدة للأصم ولجلب انتباه الطالب الأصم وجد بأن استخدام الأيدي وإشعال وإطفاء المصابيح بأنها فعالة لمثل هذه الحالات.

وبسبب عدم القدرة على الاستيعاب يجب على الشخص الأصم أن يعتمد بشكل رئيسي على المعلومات المرئية خلال إعطاء التعليمات لذلك عندما تكون بقايا السمع غير كافية للتواصل، يجب استخدام هذه المواد الناقلة للسمع، وحسب رأي (LING) لا يوجد طريقة واحدة تلبي حاجات جميع الأطفال المعاقين سمعياً، ويجب استخدام طريقة التواصل الكلى حيثما أمكن، وأن التعليمات الشفوية غير فعاله مع الطالب الأصم الذي لا يستيطع قراءة الشفاه ومن المنتقد تقديم نماذج مرئية للصم، ولتقوية التغذية الراجعة، من الجيد أن تجعل الطفل يتحرك خلال تعليم نماذج الحركة المطلوبة، مما يؤدي إلى أن الطفل يشعر بالعلاقة المكانية للحركة المرتبطة مع المهارة، إن استخدام التعليمات المرئية يعطي فرصة لمسارين من المعلومات الحسية، نموذج مرئي سريع متبوع بتلقين سلوكي قد يسهل عملية التعلم.

بعض الأطفال الصم يمكنهم قراءة الشفاه، وهكذا فهم يستطيعون فهم التوصيات خلال الطرق الشفهية، وأن كأن الطفل ماهراً في قراءة الشفاه، يجب على المعلم أن يجعل الظروف مهيأة لتوصيل الكلمة المقالة، يجب أن تعطي التعليمات عن قرب للطفل بحيث أن الحركة الدقيقة للشفاه واللسان يمكن أن تحلل (تكتشف) وعلى المعلم أن يكون أمام الطالب الأصم وبموقع واضح له وعندما يكون الطفل الأصم مطلوبا منه أن يؤدي حركة معينة من مسافة لا يستطيع قراءة الشفاه منها، فمن الضروري استخدام إشارات أخرى (مشتركة) للتواصل، لقد اخترع (eichstaedi) 45 إشارة معينة للتربية البدنية للتواصل مع الأصم.

إن استخدام هذه الإشارات سبب غير معلم التربية البدنية في التواصل مع مثل هؤلاء مع الطفل الأصم، وهناك مصدر آخر للتواصل مع مثل هؤلاء الأطفال قد يكون من المحترمين المدربين على السمع أو من إفرادهم الذين يمكنهم تسهيل التعليمات عن طريق جلب انتباه الأطفال المعاقين سمعياً وقدرتهم إعطاء التعليمات المرئية، الإشارات أو المدخلات الملموسة التي ترشد الأطفال الأصم نحو النشاطات الصيفية، وهناك عدد من الوسائل التي تساعد الطفل الأصم وتعزز التواصل في الصندوق.

برامج التربية البدنية المدخل السحري لذوي الحاجات الخاصة:

هناك فروق جديرة بالإعتبار حول الفرق التي يستجيب إليها الأفراد لتحفز الأشخاص الصم أو المعاقين سمعياً، يجب أخذ هذه الفروق بعين الإعتبار غير وضع البرامج، مثالاً على ذلك، الأشخاص المصابون بالطنين أكثر حساسية للإزعاج (الصوت) والاهتزازات وبالتالي قد لا يعلمون بشكل جيد في كأن مزعج مثل قائمة ...يوم. الأطفال الصم في القنوات شبه الدائرية والتي تؤثر على التوازن، ويجب أن لا يستغلوا الأماكن العالية كذلك الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع يجب أن لا يشاركوا بنشاطات فيها تعرض لرطوبة، الغبار، نحو التغير المفاجئ في الحرارة.

ويجب أن توجه التعليمات نحو المهارات الحركية والاجتماعية التي ستمكن الأطفال من المشاركة بالتسلية والمرح والنشاطات الرياضية في المجتمع وتشجيع المشاركة على أكمل وجه فإن مهارات وأوضاع المعلم الجسمانية مهمة.

إن أهداف برنامج التربية البدنية للطفل الأصم هي نفس أهداف البرامج للطفل السليم، ويجب أن يكون التركيز في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية على المهارات الحركية من خلال الألعاب والنشاطات المتناغمة، إن الآت القرع مثل الصنج (آلة موسيقية نحاسية) وآلة المثلث الموسيقية، الطبول والدفوف كلها مناسبة للنشاطات المتنوعة لأنها قادرة على إصدار اهتزازات يمكن للأصم أن يستجيب لها، ومجال آخر مهم لهذه الفئة هو التوازن، وأن يبدو أن هناك وظيفة متأخرة أو مدمرة في العصب الثامن، فالنشاطات المقترحة في الفصل الرابع قد يكون ملائمة، وفي حال اكتشاف

تلف في العصب الثامن، فنشاطات التوازن يجب أن تعلم مباشرة، ومن نشاطات التوازن التي قد تقدم هي:

- الوقوف على قدم واحدة واستخدم الأخرى للرفس.
- المشي على عارضه خشبية لتقوية الرجل والورك والجذع.
- تمارين تبني مهارة التوازن مثل المطاردة والتوقف، والانطلاق والمراوغة.

وفي مستويات الدراسة المتوسطة والثانوية يمكن لهؤلاء الطلاب أن يشاركوا نفس النشاطات مع زملائهم الذين يسمعون ويجب الحرص على التأكيد بأنهم ينمون المهارات التي تمكنهم من المشاركة في نشاطات اللياقة والتسلية في مجتمعهم.

ومن النشاطات التي تعزز القدرة بين المعاقين سمعياً هي لعبة كرة اليد والمصارعة، وقد يركز برنامج التربية البدنية على المتطلبات الأساسية للأداء مثل لعبة الدهاليز والمحفزات المرئية أو قد يستخدم نشاطات معينة يؤدي إلى تطور المجتمع.

التكنولوجيا والتربية الخاصة

يمكن للطلاب الذين يواجهون صعوبة بالكتابة أو القراءة استخدام برمجيات "التكلم" اثناء عملية الكتابة. مثل برنامج (write: out loud) من مؤسسة دون، أو انتل توك (Intil Talk) من (intili Tools) تجعل الطلاب يتواصلون بشكل كبير عند الكتابة بالقول وقراءة الكلمات، يمكن لجميع الطلاب ادخال كلماتهم إلى البرنامج وبعدها يسمعون الكمبيوتر يقولها عنهم و من ثم يطبعها لكي يقرؤوها، والحل التقني يجعل الطلاب يتغلبون على المصاعب المتعلقة بالعملية التعلمية البدنية في كتابة ما يريدون على لوحة المفاتيح، وهي أداة رخيصة الثمن وخفيفة الوزن بالنسبة للكمبيوتر.

الأداة التأملية المعينة:

العديد من الأدوات التكنولوجية موجودة لمساعدة الطالب على التطوير والتحسين للمهارات الحسية المدركة ذات الحلول لبعض المشاكل الظاهرة، إن النظام الإعلامي المصمم جيداً يزود الطلاب في تعلم المهارات الأساسية والصعبة لتعلم القراءة والكتابة، إن التكنولوجيا المصورة "الفيديو" قد كانت فعالة في تعليم الأطفال بعض المهارات التي بإمكانها حل بعض هذه المشاكل المستعصية، إن الأشرطة المصورة قد زادت من المهارات الحسابية لطلاب المرحلة الإعدادية.

من خلال هذه العروض الإعلامية ان الطلاب يرون النص ويسمعونه ويقرؤونه بصوت جهور تلك العروض التلقائية للكلمات المكتوبة والمسموعة تساعد الطلاب في بناء مهارات من خصائصها قراءة ما وراء السطور، مثال على هذه التكنولوجيا الكتاب التفاعلي من خلال هذا الكتاب ذو المهارات التفاعلية، فإن الطلاب يستطيعون تتبع النصوص الداكنة لسماعها تلفظ، حتى انهم ايضا يستطيعون استكشاف بعض الرموز المهشمة في كل صفحة، وعلى سبيل المثال أن الطلاب يستطيعون النقر على مفردة "البقرة" ويسمعونها تموء.

هذا البرنامج المعد للأستخدام مع الأجهزة السمعية البصرية المطورة خصيصا لطلاب المرحلة المتوسطة من أهدافها حل بعض مشاكل الطلاب المتعلقة بالقراءة والتهجأة وهي عبارة عن معلم ذاتي من مهامه المرور بالطلاب بالعديد من النشاطات المطورة للقراءة والكتابة والتهجئة.

إن الطلاب يشاهدون جزء بسيط من هذه البرامج المسجلة والتي تعطيهم بعض من الخلفية لما سوف يقرأون. وبعدما يستعرض الطلاب هذه الأشرطة المسجلة فإنهم لربما يقرأون نص يتعلق بنص آخر بمساعدة "ملفن" ببعض الكلمات المنفردة أو لربما هم من سيسأل "ملفن" ليقرأ النص ببطء كلمة بكلمة أو جملة بجملة. هذه الدراسة المستغرقة استمرت لسنتان وأثبتت بأن هذا البرنامج المزود بأجهزة سمعية بصرية متطورة قد أثبتت تطور، إذ بان 376 طالباً قد تحسن معدل إدراكهم للنصوص والمفردات تدريجياً.

إحدى المقترحات التي افتعلها "بورم" و "وايت" لاستعمال هذه الأشرطة المصورة في الغرف الصفية التي تقدم لبعض الطلاب ذوي السلوك الفوضوي هو لإعطاء الطلاب الفرصة لقيادة دفة سلوكهم. وصف الطلاب هذه الأشرطة المصورة بأنها ملائمة وغير ملائمة "سالند" 1955 اقترح باستعمال هذه الأشرطة المصورة لتهيئة الطلاب ذوي القدرات الخاصة لأجواء إيجابية شاملة.

قد يوضع الطلاب في أمكنة منفصلة في غرفة صفية ذو شمولية لمناقشة التعلم العام، توقعات المعلم والقواعد المتبعة وروتينها.

من خلال هذه الدروس المسجلة على أقراص فيديو فإن الطلاب سيكون باستطاعتهم أن يقومو بعمل فقرة تستمر لثلاث دقائق وتتكلم عن موضوع ما. إن هذه الأشرطة المسجلة تقدم مجموعة من إثنان إلى أربعة مهارات موجهه لحل المشكلات وكل مجموعة تشكل شكلاً بحد ذاتها وأن الطلاب من خلال المجموعات المتفاعلة تستطيع أن تستخدم جهاز النقال لتعديل وتطوير هذا الشكل.

العديد من الطلاب ذوي المهارات المحدودة قد تحسن أدائهم الحسابي بمساعدة هذا البرنامج والذي يراعي مايلي:

- صعبة الإدراك لدى الطلاب.
- إمكانية أن تقدم لإعاقات تتطلب العديد من العمليات الحسابية المعقدة أو الكتابية التي توصف بأنها شاذة وغير متصلة ببعضها وغير موضوعية.
- يكيف الأعمال التي تتطلب واجبات بيتية مكثفة وصعبة.
- توفير المواد التي قد تحتاج إلى الكثير من الأساليب المحفزة عندما تكون المواضيع المقدمة مملة وغير ممتعة.

ينبغي دمج التكنولوجيا في نشاطات توصف بأنها جزء أساسي في المنهاج الدراسي في الغرفة الصفية، ومعاملة التكنولوجيا على أنها أداة لإنجاز المهام الصعبة، قد تستعمل تكنولوجيا متطورة وبعض متطورة لمساعدة الطلاب ذوي القدرات الخاصة في تنظيم العملية الكتابية والإنتاجية، ولبعض المواد المتعلقة والمساعدة الشاملة، إن التكنولوجيا بشكل كبير تساعد في عملية ما يوصف بقبل الكتابة، التدقيق، التحرير، مراحل لطبع العملية الكتابية، نبوءة المفردات المستعملة واختصارها في هذه البرامج الموسعة تساعد الطلاب ذوي المهارات الخاصة على تشكيل النص والتغلب على المشاكل المتعلقة بالكلمة وتهجأتها وكتابتها، إن الطلاب الذين لديهم صعوبات رياضية قد يتعاملون مع الأرقام الكبيرة ويعملون على أداء بعض العمليات الحسابية المعقدة باستعمال هذه الأداة المنتجة مثل هذه الأوراق العريضة البيضاء، هذه الأشرطة المصورة والدسكات وهذه الأنظمة الإعلامية تزود الطلاب في تعليم بعض المهارات المتعلقة بالكتابة والقراءة الموصوفة بأنها أساسية وصعبة.

الأنظمة السمعية والبصرية:

الملايين من هذه الأنظمة السمعية والبصرية متوفرة للمعلمين والطلاب للاستعمال. العديد من المدارس والمناطق تشتري بعض الإجازات لبعض المواقع لهذه

الأنظمة السمعية والبصرية للاستخدام ولكن المهمة الأصعب هي إيجاد هذه الأنظمة ذو الشكل المناسب والتي من خصائصها بأنها ذات خصائص تشبة تلك المناهج التي تعلم للطلاب.

"كوموسكي" 1995 يوصي بيع خطوات للاختبار المسؤول لبعض هذه البرامج:

1. إن السؤال الرئيس هو أن تسأل هل جهاز الحاسوب هو الأداة المناسبة لتحقيق الأهداف الأساسية أو إذا ما كانت الإستراتيجيات الموجهه مباشرة وأوراق العمل أو الأشرطة المسجلة هي أكثر فاعلية.
2. الأسئلة هنا تتضمن تحليل الخصائص لكل المتعلمين والمتطلبات والقيام بمقارنة هذه الأجهزة السمعية والبصرية بهذه الخصائص والمتطلبات.

- كو موسكي أيضاً أوصى بالتفكير في تناغم واتساق هذه الأجهزة السمعية والبصرية.
- هذه الأدوات الصلبة المتداولة. إن البرامج الإعلامية "التعليمية" الجديدة والتي من خلالها الطلاب يطورون عروضهم والأسئلة لربما تتضمن؟ ما مدى سهولة البرامج لاستعمالة من قبل الطلاب؟ هل يستطيع الطلاب إدماج بعض الأجزاء التي يحتاجونها لإنتاج عرض فعال؟ وما هو الوقت المتطلب لتعلم؟ هل هذا البرنامج يعمل بشكل مستمر للمحافظة على وقت المتعلم ولا يكون عقبة في طريق المتعلم إذا ما تحطم أو تعطل هذا البرنامج؟

3. بعض المصادر مثل (closing), (cap), (technology), (learning) تزود بمجموعة ببعض البرامج السمعية والبصرية الملائمة لموضوع خاص أو وحدة ما لأداة ما.

إن التكنولوجيا والأداة الإعلامية تتضمن أيضاً بعض المعلومات عن بعض الأجهزة السمعية والبصرية في بعض المجلات الدورية. هذه المصادر وأخرى تقدم بشكل

مستمر أفكار لدمج الحواسيب بالمواد التعليمية والإستعمال لبعض البرامج التطبيقية في غرفة الصف.

مصدر آخر لإيجاد بعض الإعلانات التي تخص هذه البرامج البصرية والسمعية .يجب أن تتفحص هذه الإدعائات المحكية في الإعلانات والتي تخص فعالية ومحتوى هذه البرامج البصرية والسمعية لأن الاعتقاد الواثق بهذه الإدعاءات يقود إلى الخيبة تذكر جيداً بأن منتجين هذه البرامج ليس من واجباتهم التعريف بقصور وفقر جودة هذه البرامج في بعض الإعلانات المنشورة.

"كوموسكي" يوصي بأن الأساتذة يجب أن ينضم إلى تلك المجموعة الخادمة على الشبكة العالمية للمعلومات لوضع مجموعة من الأسئلة للأساتذة الآخرين والتي تخص تلك الأنظمة السمعية والبصرية. على سبيل المثال (أنا أستاذ لطلاب يعانون من خلل وظائفي وأريد أن أجد برنامج سمعي بصري متكامل الذي يعلم لطلاب المرحلة الرابعة لمعالجة مشكلات النوبات العصبية التي قد تصيبهم والذي قد يقود إلى العديد من الاقتراحات).

4. هذا البرنامج السمعي البصري التعليمي قد تم تداوله و تقييمه من قبل أخصائيين. على أي حال حتى إن قطعة من هذا البرنامج والتي قوبلت برضا قد تكون غير ملائمة لموقف معين أو طالب معين. إنه لمن المهم اعتبار الحاجات ونقاط القوة والضعف عند الطلاب وكذلك وجهات نظر الخبراء لهذا النظام.
5. العديد من الشركات الآن تدع لك المجال أو المساحة لوضع مجموعة من مظاهر محاسن السلعة من مواقعكم والتي من الإمكان تصفحها حتى قبل شرائها إن أكثر الطرق فاعلية لتصفح هذه المحاسن لهذا النظام هو من خلال مراقبة ردة فعل الطلاب لهذا البرنامج.
6. في هذه المرحلة" كوموسكي" يقترح على الأساتذة بتعبئة النموذج التقييمي والاحتياط أيضاً بتسجيل بالطرق الأفضل لاستعمال هذا البرنامج.

7. حسابيا يتطلب ذلك فحصا أو دراسة شاملة بأن هذه البرامج تقوم بما يجب لتحقيق الأهداف المرجوة والمكتوبة في النقطة"1" واحتياجات الطلاب.

ديناميكية متميزة يمكن تبنيها عند اختيار البرامج لطلاب ذوي الحاجات الخاصة:

1. **المرونة:** هل ممكن استخدام هذا البرنامج من قبل الطلاب؟ ممكن استخدامها من قبل طالب واحد لعديد من المرات؟ هل هذا البرنامج يقدم أرقاماً كبيرة والعديد من العروض المختلفة لتسهل استقطاب وامتلاك مهارات جديدة؟ هل يمكنك هذا البرنامج من اختيار أسلوب ملائم لدمج عدد كبير من المفردات؟ وهل المواد الأخرى في هذا البرنامج ملائمة لأهداف الأخرى؟ وهل يمكنك اختيار أجزاء من هذا البرنامج لبعض الطلاب المحددين أو لمجموعة من الطلاب؟
2. **طالباً أو معلماً يسيطر على عرض هذه المواد التعليمية:** هل من الممكن أن يعمل الطالب ذو الحاجة الخاصة بمفردة ؟ هل مقدار أو معدل الحركات لهذا البرنامج مسيطر عليها أو أن الوقت هو المتحكم الوحيد؟ هل بإمكانك التحكم بالوقت من خلال مسائل ذو أوقات محددة؟ هل الوقت المتوفر المحدود كافياً لطلاب ذوي الحاجات الخاصة؟ هل هذه المواد الممثلة والمتداولة بأشكال مختلفة توفر نظاما لنقل وتسهيل المهارات؟ هل هذه العروض الأسلوبية المتنوعة الموظفة من خلال هذه البرامج تساعد في أدائه أو إطالة اهتمام واستيعاب الطلاب؟
3. **العديد من المشاكل كطول الدرس:** هل هذا البرنامج يعمل على استمرارية جذب انتباه الطلاب؟ هل بمكانك السيطرة على مجموعة المشاكل المقدمة؟ ولهذا يواجة الطالب لتحديات مع استمرارية انجذاب الطالب. هل يستطيع

الطالب إيقاف البرنامج وإعادة تشغيله فيما بعد ومن نفس النقطة التي بدأ منها؟

4. **نوع الدراسة الراجعة:** هل هذه الدراسة الراجعة تتضمن مؤشرات لاستجابات صحيحة، إستجابات غير صحيحة وتقويم أسباب ونتائج لتبرير هذه الاستراتيجيات الخاطئة؟ هل الدراسة الراجعة تتضمن تقارب الاستجابة غير الصحيحة مع الاستجابة الصحيحة لمساعدة الطالب على تقييم أدائه؟ هل الدراسة الراجعة هي متنوعة أو متقطعة هل هذا البرنامج يتخذ موقف من الدراسة الراجعة؟ هل التلميحات والحوافز التعليمية مزودة؟

5. **محتوى البرنامج:** هل هذا البرنامج مبني على أهداف محددة واضحة للتعلم؟ هل هذا البرنامج يقدم مادة مرنة و تشخيصية؟ هل الدينامكية المحفوظة والمسجلة ملائمة؟ هل المستوى المقروء للمعلومات المعروف بالبرنامج مسيطر علية بشكل حذر و محدد في مادة البرنامج؟ هل المواد الإضافية تزود بممارسة مكثفة ومتنوعة مزودة بهذه البرامج؟ هل المحتوى والعرض التعليمي يقوم على تغطية حاجات الطلاب؟ هل يوائم مواد الطلاب التعليمية؟ هل المواد التعليمية تلبي احتياجات ذوي الحاجات الخاصة بتباين النوعية والقدرات؟

6. **شكل الشاشة:** هل الشاشة معدة بشكل بسيط ومطور؟ هل اللون يستعمل لزيادة عنصر المتعة والتحفيز؟ هل استعمال اللون يوائم المحتوى؟ هل تعلم أن الألوان فيها طاقة قوية ذو حدين ـ تشفي أو تمرض، تعالج النفس أو توترها، تنشط أو تخمل، تمنح الشعور بالدفء أو بالبرودة، تؤجج العاطفة أو تميتها ـ؟ هل تعلم أن استخدام الألوان المناسبة لسمات الشخصية تحسن الوضع وتفعل العلاقات الإجتماعية والحالة المزاجية والعاطفية ؟- الألوان لها القدرةعلي الشفاء والتأثير والتغير على المستوى المطلق ـ هل العرض المرئي خالي من الأخيلة غير الضرورية؟ ينبغي أن نتحرى الدقة فيما يعرض، وعلى من يعرض.

التكنولوجيا المساعدة:

إن مفهوم التكنولوجيا المساعدة يعنى بالأدوات الخاصة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات بواسطة دمجهم في عملية التعلم وتحضيرهم للإنتقال إلى سوق العمل.

الوسائل التكنولوجية المساعدة "المحفزة":

IDEA تعرف الوسائل التكنولوجية المساعدة بـ الأداة أو بالنظام المنتج، والتي قد تم حيازتها تجارياً إما أن تكون معرفة أومختزلة والتي يتم استخدامها لزيادة أو استدامة أو تحسين القدرات الوظيفية للفرد ذوي الإحتياجات الخاصة.

هذا التعريف شامل ويتضمن العديد من التعديلات والتكيفات والتجهيزات المصنوعة لطلاب للمشاركة الحرة والتعليم العام المناسبين. كما تمت مناقشتة مؤخراً فإن هذه الأدوات قد تصنف من التكنولوجيا القديمة أو البطيئة إلى التكنولوجيا الحديثة السريعة بهذا التعريف فإن التكنولوجيا المحفزة ليس من الضروري بأن تكون الكترونية او ميكانيكية.

- "هوركاد" " وهور" 1997 أوصو بـ مصدر مفيد للمعلومات باستخدام تلك الأدوات المحفزة. (أبليديتا) المنظمة التعليمية أدخلت من خلال استعمال القرص المضغوط والذي يحتوي على مواصفات مفصلة بما يعادل تقريباً 21 ألف منتج من أكثر ما يعادل 3 آلاف مصنع.

الوسائل التكنولوجية المحفزة:

IDEA تعرف التكنولوجيا المساعدة المحفزة بأنها أي خدمة تساعد بشكل مباشر الفرد ذو القدرات الخاصة كل في تخصصة الإدراك واستعمال أيضاً تلك الأدوات التكنولوجية المساعدة.

هذه الخدمة يجب أن تتضمن:

1. تقييم الحاجات التكنولوجية المحفزة لهذا الفرد.
2. استعمال عمليات شراء، استئجار، أو تزويدة لتملك هذه الأدوات.

3. الاختيار، التصميم، التبني، الديمومة، الإصلاح، أو الأدوات الإضافية.
4. النظريات التعاونية، الإختراعات أو الخدمات.
5. التدريب التكنولوجي لمساعدة الفرد أو العائلة.
6. .التدريب أو المساعدة التكنولوجية للمتخصصين.

المدارس بمناطقها المختلفة مسؤولة مسؤولية مباشرة لمساعدة الأفراد ذوي القدرات الخاصة باختيار واكتساب الأداة التكنولوجية المساعدة الملائمة والتي قد تلائمهم في تدريبهم باستعمالها.

الطلاب والآباء والمتخصصين يقدرون الأداة التعليمية المستخدمة للقيام بحاجات كل منهم، المتخصصين الذين يمكن تصنيفهم هم الأساتذة معالجو الطلاب القاطنون الاختصاصي بالمعالجة وأي شخص آخر يمكنة العمل معهم.

التعديلات:

كما ناقشنا سالفاً فإن التكنولوجيا المحفزة قد تتضمن أيضاً التجهيزات البسيطة، أحيانا تلك التجهيزات البسيطة هي كل ما نحتاج إليه لسماح الطالب باستخدام هذه البرامج السمعية البصرية التكنولوجية، بعض الطلاب قد يجدون الفائدة باستخدام الطابعة ذات الألوان الزاهية لكتابة المفاتيح والتي تستخدم عادة مع تلك البرامج.

قد تستخدم نظام معالجة الكلمات أو بعض البرامج الجرافيكية لإنتاج بعض البطاقات المساعدة التي ممكن استعمالها بواسطة الحاسوب.

هذه البطاقات بإمكانها تسجيل الأوامر أو الإتجاهات المختصرة باستعمال خطوط عريضة واضحة، استعمال الخصائص المميزة لشاشة الحاسوب تسمح لك بطباعة أو تخزين الصورة التي تظهر على الشاشة ويمكنك استعمال هذه الخصائص لإنتاج البطاقات التعليمية وتحضير هذه الخصائص لبعض برامج الحاسوب وتمثيل هذه الخصائص في بعض العروض التعليمية الخاصة بالطلاب.

في السنوات الأخيرة فإن الأنظمة الفاعلة للحواسيب لديها خصائص تنفيذية وقدتكون مدرجة لهذه البرامج السمعية البصرية أو بأنها متوفرة بلا ثمن. هذه الخصائص تزود بـ تجهيزات تجعل من استعمال الحاسوب أكثر مرونة من الطلاب هذه الخصائص مصممة بشكل رئيسي للأفراد ذوي القدرات الخاصة والذين يعانون من صعوبة في استعمال لوحة المفاتيح أو الفارة. أما الأفراد الذين يفضلون الدراسة المرئية المتعة في مكان الأصوات لبعض الطلاب ذو القصور المرئي. على أي حال العديد من هذه الخصائص تجعل من الحاسوب الصديق الملائم والمعتمد عليه. إن هذه الخصائص قد تختلف من نظام حاسوبي لآخر.

"ماكينتوش" و" وندوز" أنظمة التشغيل تتضمن أجهزة تحكم ذاتية والتي تجعل من الوظائف التشغيلية أكثر سهولة للأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة على سبيل المثال فإن السيدة" بيريز" أنقصت من سرعة مؤشر الفارة والتي لديها بعض المشاكل البصرية في عينيها.

العديد من البرامج تعطيك وتعطي العديد من طلابك الخيارات لاستعمال أدوات مختلفة لزيادة معدل القدرة ولتزويد الطلاب بمدخل خاص لاستعمال البرنامج.

إن المعايير الحاسوبية الموائمة لهذه الأدوات التي تعمل على إدخال المعلومات لجهاز الحاسوب تتضمن أحجام مختلفة أما للفأرة أو للوحة المفاتيح. أمثلة أخرى على ذلك الشاشة التي تعمل باللمس وبعض المفاتيح والميكروفونات لإدخال المعلومات.

الطلاب عادة يستجيبون لبعض البرامج السمعية والبصرية بواسطة الطباعة باستخدام لوحة المفاتيح. إن المؤشر الرقمي يقلل من احتمالية شطب بعض المفاتيح المضللة كطلاب الذين يحاولون ادخال معلومات.

"لمس الشاشات الحساسة" فإن الطلاب يستعملون أصابعهم لإدخال المعلومات ببساطة فإن الطلاب يؤشرون على شاشة الكمبيوتر بأصابعهم أو بأداة تشبة القلم وهذا يسمح لطالاب ذوي الحساسة العالية والذين يعانون من قلة المهارة في استخدام لوحة المفاتيح أو الذين يعانون من مشاكل في التهجئة لإكمال برامجهم دون إحباط.

لوحات المفاتيح بديلة موائمة:

هذه اللوحات مثل" تلسكيز" توفر أساليب إدخال والتي يمكن أن توفر الحاجات لطلاب معظم هذه اللوحات لديها أنظمة سمعية وبصرية تسمح لك باستخدامها والتي تستجيب إلى الواجبات المحدودة المراد تحقيقها من هذه البرامج ويستعملها الطلاب هذه الأدوات يمكن للطلاب ذوي القدرات الخاصة والذين لا يستطيعون الطباعة باستخدام لوحات المفاتيح العادية لإدخال المعلومات باستخدام أداة التأشير.

نظام الإدخال الصوتي:

هذا النظام يسمح لطلاب بإدخال المعلومات لجهاز الحاسوب بواسطة التكلم في الميكروفون المربوط بجهاز الحاسوب.

نظام الإدخال الصوتي متوفر كنظام بديل للإدخال، بعض هذه النظم الحاسوبية لديها نظام مبني بالداخل ويزود بـ أداة صوتية لدخول لوظائف الحاسوب.

فيمكن لفرد ما أن يعطي أمر لجهاز الحاسوب مثال " كمبيوتر الرجاء فتح باب مشغل الأقراص " وأوامر أخرى لسيطرة على وظائف جهاز الحاسوب.

على أي حال فإن الفرد لا يستطيع إخبار الحاسوب بإدخال المعلومات بدلاً من ذلك هنالك بعض البرامج السمعية والتي يمكن ربطها بجهاز الحاسوب وتستعمل لإدخال المعلومات ولكن هذه الأجهزة يجب أن تبرمج لاستعمالها من خلال الطلاب في وقت وبيئة ملائمة لبعض الطلاب الذين يعانون من عيوب بالنطق فإن هذا النظام يعمل على تسهيل عملية الإدخال.

إن الأفراد الذين يستعملون أداة الإدخال الصوتية يجب عليهم امتلاك مستوى عالي من الإدراك وأيضاً مستوى عالي من الصبر عند استعمال هذا النظام.

الاتصال البديل والمعزز:

هذا الاتصال المعزز مزود بطريقة لتواصل الطلاب وخاصة هؤلاء الذين لغتهم غير واضحة وغير مفهومة لتواصل بشكل فعال.

أدوات الاتصال تتضمن بعض الأشياء مثل النظم الرمزية، ووسائل الاتصالات اليدوية، وأدوات التواصل الإلكترونية، وبعض الأدوات السمعية والبصرية المتعلقة بشكل رئيسي بما يعرف بالاتصال المباشر.

الإتصال البديل هو عبارة عن تبديل أدوات الخطاب والكتابة الطبيعية. الاتصال البديل يؤخذ على أنه عملية تعديل وتزويد بالعديد من الرموز والاستراتيجيات والتقنيات لمساعدة الناس الغير قادرين على مزاولة احتياجاتهم الاتصالاتية من خلال النطق والكتابة الطبيعية.

غالباً المتخصصين والآباء يعتقدون بأن هذه التكنولوجيا المساعدة والاتصال البديل المعزز هو عملية مرادفة.

إنه من الضروري تذكر بأن الاتصال البديل المعزز هو عملية تعليمية حيث إن أدوات التكنولوجيا المساعدة تستعمل لتقييم الأفراد من خلال العديد من الوظائف والنشاطات.

التكنولوجيا الجديدة:

التكنولوجيا سريعة التغيير حيث إنه يصعب التأقلم بآخر ما أنتجته التكنولوجيا حتى يظهر شيء جديد.

التكنولوجيا عى أي حال هي آخر ما أنتجتة تطوراً في بعض الحقول ولكننا لم نزل لا نرى مدى تأثير هذا التطور على حقل التعليم.

التفكير الاصطناعي:

هو عملية تطبيق تكنولوجيا الحاسوب حيث هناك بعض الناس الذين يحاولون صنع حواسيب تتحرك وتفكر مثل أي إنسان في هذا العالم. واحد من تطبيقات التفكير الاصطناعي قد استعملت من قبل الخبراء في بعض الحقول التعليمية وحاولوا القيام ببعض الواجبات التعليمية.

مثال على ذلك قد يكون برنامجاً حاسوبياً يسمح للمعلم بإدخال المعلومات تخمينية وتمحيصية والسماح له باستلام العديد من الإستراتيجيات والدروس والمصادر المعتمدة على معلومات الطلاب المزودة.

بعض النتائج السلبية لهذا البرنامج هو بأن الحاسوب يستطيع فقط تحليل وإنتاج المعلومات المعتمدة على المعلومات التي تلقاها جهاز الحاسوب.

مثال على ذلك هذا البرنامج قد طور حديثاً واعتمد في تطورة على المعلومات التي زود بها، خبير ما والذي يعيش في مقاطعة أخرى والمقاطعة الذي تعيش بها أنت تختلف كليا عن تلك وتستعمل خصائص تحللية تختلف عن تلك التي تستعملها أنت لذلك فإن النتيجة التي تلقيتها من المحتمل أن تكون غير ملائمة لبيئة المدرسة التي أنت بها.

مثال على تطبيق نظرية التفكير الصناعي هو التعرف عى خطاب المتكلم وهذا من المحتمل بأن تكون الأكثر استعمالاً من قبل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للتعرف على خطاب المتكلم هو مقدرة الحاسب على التعرف على الخطاب وترجمتة إلى نص مدرك من قبل الحاسب.

الحاسب يجب أن يمرر تمارين لتعرف على صوت المتكلم. أما بالنسبة للطلاب الذين لديهم مشاكل في الكتابة أو التهجأة فإن هذا البرنامج يزودنا بطريقة لتعبير عن أفكارنا دون أن يقف عائقاً أمامنا.

البيئة الواقعية:

هو استعمال الفنون التصويرية مع استخدام المعالجة البارعة للتكنولوجيا أو خلق الصور التصورية المدركة للعالم من حولنا.

هنالك العديد من الصور التصورية وهي:

المرقاب وهو جهاز مستقبل يستعمل لمراقبة الصور التلفزيونية، والمادة المبرزة، الميكروفون، نظام الإبراز.

كل هذه الأشياء ممكن أن تستعمل لتزويدنا بنظرة تجسيمية واسعة للحقيقة العملية. العالم من حولنا.

المؤشرات المزودة بعدسات هي أكثر الأشياء رخصاً وتزود للقيام بعملية إبراز أصغر الأشياء.

البيئة العلمية قد تنامت طردياً حتى إن الطالب يستطيع المشي حول هذه البيئات مستعملاً عصا سحرية للتعامل مع هذه البيئات التكنولوجية باستعمال فقط أداة لمس الشاشة أو الفارة.

بهذه الحالة فإن الطلاب ذوي الحاجات الخاصة يستطيع أن يبني مجموعة من المهارات الحياتية في بيئة واقعية عملية.

على الرغم من أن العملية التعليمية ليس لديها ذلك النطاق الواسع أو الإنتشار لاستعمال هذه الأنظمة في الغرف الصفية إلا أن شبكة المعلومات العالمية قد زودتنا بالعديد من البيئات الواقعية لطلاب لكي يستكشفوها.

كان استخدام الكومبيوتر موضع اهتمام أحد أكبر مشاريع تطوير استخدام الكومبيوتر في التعليم في المملكة المتحدة وهو المشروع المعروف. National Development Programmer in Computer Assisted Learning وأورد لاوتون وجريشنير 1984 (Lawton and Gerschner, 1984) عدداً من مزايا استخدام الكومبيوتر فهما يعّداه أداة تعليمية ويعتقد أنها تدفع الطلبة إلى الإقبال عليه، لأنه لا يظهر الملل أو الضجر من تكرار موضوع الدرس، ولا يغضب لعدم فهم الموضوع، (كما يحدث لدى بعض المدرسين). ويشعر الطلبة أن الكومبيوتر لا يحاسبهم ولا يصدر حكماً بحقهم وهذا يدفعهم للتعامل معه بحرية. **(Lawton and Gerschner , 1984 : 43)**

.ومن مميزات استخدام الكومبيوتر في التعليم أنه يساعد في الغالب في القضاء على مشكلة النقص في كفاية المدرسين. ويزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم نظراً لما يتمتع به من حداثة Novelty، ويتيح الفرص للمعلم لتعليم فصل دراسي بأسلوب فني فضلاً عن التفاعل بين المتعلم والبرنامج الدراسي. ويزيد استخدام الكومبيوتر في التعليم من تحصيل الطلبة وخاصة ذوي التحصيل المتوسط والضعيف. فأكدت دراسة جرب وسلفرج (Grubb and Selfridge) تفوق تحصيل الطلبة الذين درسوا مقرر

الإحصاء الوصفي بمساعدة الكومبيوتر على أقرانهم الذين درسوا المقرر نفسه بالطريقة التقليدية، فضلاً عن اختصار الوقت المصروف في الدراسة والمراجعة إلى حد كبير (كمال يوسف، 1985).

الوسائل المتعددة:

أسلوب الوسائل المتعددة Multimedia Approch:

الوسائل المتعددة تعنى الجمع بين المحتوى والصوت والصورة الثابتة والمتحركة والفيديو في برنامج تعليمي واحد في إطار تفاعلي بين البرنامج والفرد والمتعلم، الوسائل المتعددة ليست طريقة لبناء البرامج ولكنها طريقة لتنظيم العرض قائمة على استثارة حاستي السمع والبصر في الإنسان، وأهم ما يميز تلك البرامج هو التفاعلية مع المستخدم التي يتيحها ويوفرها جهاز الكومبيوتر وبالتالي ستجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية وليس المعلم وتجعل الموقف التعليمي أكثر ثراء وتكاملاً وفاعلية.

وبهذا يكون تحقق حرص المعلمون دائماً على جذب اهتمام المتعلمين عن طريق عدد من الوسائل وخاصة في الوقت الحالي حيث تعقدت أشكال المعرفة وأصبح من الصعب توصيل المعلومة أو عرضها بالوسائل اللفظية التقليدية والتي تثير ردود فعل مختلفة لدى الطلبة وفقا لخبراتهم السابقة. ومن الممكن عن طريقها تحقيق شعار أهل المعلوماتية ((التعليم في أي مكان ومن أي مكان وفي أي وقت وبأي قدر)).

عناصر الوسائل المتعددة:

1- النصوص المكتوبة Texts:

هي عبارة عن فقرات تظهر منظمة على الشاشة أو عناوين للأجزاء الرئيسة على الشاشة أو لتعريف المستخدم بأهداف البرنامج في صياغات متفردة مرقمة أو لإعطاء إرشادات وتوجيهات المستخدم ويتم التعامل معها بحركة واحدة من المستخدم عن طريق الضغط على الفارة (الماوس) أو لوحة المفاتيح مثلاً ومن الممكن التحكم في حجم

الكلمات المكتوبة وحجم الحروف وتوزيعها وكتابتها ولونها وطريقة ظهورها في البرنامج.

2- اللغة المنطوقة Spoken Words:

وتتمثل في صورة احاديث مسموعة منطوقة بلغة ما تصدر من سماعات الجهاز.

3- الصورة الثابتة Still Pictures :

هي عبارة عن لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأية فترة زمنية ويمكن تصغيرها أو تكبيرها حسب رغبة المستخدم.

4- الرسوم المتحركة Carton:

يمكن عن طريق الكومبيوتر إنتاج رسوم متحركة وذلك برسم شكل أولي وتعديله وتلوينه وعن طريق برامج الرسوم المتحركة يتم التحكم في تحريك الرسوم التي تم إعدادها بسرعة معينة ونقلها على الشاشة.

5- لقطات الفيديو Video Clip:

وتظهر في صورة لقطات فليمية متحركة سجلت بطريقة رقمية تعرض بطريقة رقمية أيضاً من الممكن أخذها من مصادر متعددة.

6- الموسيقى والمؤثرات الصوتية Music And Sound:

وهي عبارة من أصوات موسيقية تصاحب المثيرات البصرية التي تظهر على الشاشة ويمكن أن تكون مؤثرات خاصة مثل صوت الرياح، المطر، الطيور وهكذا.

7- الواقع الافتراضي Virtual Reality:

ويتمثل في إظهار الأشياء الثابتة والمتحركة وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها وحركتها والاحساس بها وذلك أمراً هاماً جداً في برامج المحاكاة الواقعية.

والجدير بالذكر أنه لا يشترط في برنامج الوسائل المتعددة توافر كل العناصر السابقة ولكنه لكل برنامج وكل مادة دراسية طبيعة خاصة والفيصل هو خدمة الموضوع المعروض بكفاءة وفعالية ليحقق الأهداف المنشودة.

خصائص الوسا ئل المتعددة :

تتميز برامج الوسائل المتعددة بخاصيتين رئيسيتين هما:

أولاً: التكامل

هو عبارة عن استخدام أكثر من وسيطين في الإطار الواحد بشكل تفاعلي وليس مستقل وحتى يتحقق التكامل بشكل جيد لا بد من التقيد بعدة أمور نذكر بعض منها:

1. لا يتكرر التعليق الصوتي لنفس محتوى النص المكتوب.
2. عدم استخدام الصوت منفرداً دون مصاحبة بعض المواد البصرية مثل الرسوم المتحركة او صدور لقطات الفديو وذلك لأنه أهم مميزات تلك البرامج استخدام أكثر من حاسة.
3. لايجوز التعليق الصوتي قبل ظهور الصورة.
4. عدم الجمع بين وسيلتين بصريتين في نفس الإطار مثل عرض رسوم متحركة في نافذة ومقاطع من لقطات فيديو في نافذة مجاورة.
5. ربط الصورة والرسوم الثابته التي تتحدث عن فكرة معينة أو مفهوم محدد بواسطة خلفية موسيقية واحدة غير متقطعة لأن ذلك يوحي بالتتابع لموضوع واحد.
6. عدم استخدام المؤثرات الصوتية مع التعليق الصوتي فلا بد أن تكون الموسيقى خافته مع وضوح التعليق الصوتي.

ثانياً: التفاعل

يشير التفاعل في مجال الوسائل المتعددة إلى الفعل ورد الفعل بين المتعلم وبين ما يعرضه الكومبيوتر ويتضمن ذلك قدرة المتعلم على التحكم فيما يعرض عليه وضبطه

عند اختيار زمن العرض وتسلسله وتتابعه والخيارات المتاحة من حيث القدرة على اختيارها والتجوال فيما بينها.ولذلك فإن التفاعل هو العلاقة المتبادلة بين المتعلم من جهة وبين البرنامج التعليمي من ناحية أخرى وكلما زاد كم التفاعل المطروح في البرنامج كلما زادت كفاءة البرنامج تعليمياً وكذلك زادت رغبة المتعلم في التعامل معه والتعلم من خلاله.

الأهمية التعليمية للوسائل المتعددة:

للوسائل المتعددة أهمية كبيرة في الحقل التعليمي منها:

1. تساعد الطلبة على الربط بين المعلومات من حيث عرضها في أشكال متنوعة من بينها النص الكتابي، الرسوم، الصور وغيرها.
2. تساعد على تحقيق الاهداف التربوية المختلفة (معرفية، وجدانية، نفس حركية).
3. تهتم بالتعليم التعاوني بين الطلبة.
4. تساعد على التفكير فيما وراء التفكير.
5. استخدامها يوفر متعة وجاذبية للمتعلم.
6. تزيد من دافعية الطلبة على التعلم.
7. تقدم أساليب تعلم ذاتية متنوعة الأشكال وحسب قدرات الطلبة المختلفة.
8. تقدم المفاهيم المجردة كمعلومات واقعية.

استخدام التكنولوجيا المساندة مع ذوي الحاجات الخاصة:

للتعرف على هذا الموضوع بشكل جلي نعرض فيما يلي لتعريف التكنولوجيا المساندة ومفهوم التكنولوجيا المساعدة على النحو الآتي:

تعريف التكنولوجيا المساندة Assistive Technology:

يُعرف كارت رايت (Cartwright, 1984) في الخطيب (2005، 13) التكنولوجيا على أنها مصطلح يستخدم للإشارة إلى تطبيقات العلم بهدف توفير أدوات أو أجهزة أو معدات كهربائية أو إلكترونية يمكن توظيفها في تحسين الظروف الحياتية للإنسان.

وتُعرف التكنولوجيا المساندة حسب قانون التكنولوجيا المساندة 2004 Assistive Technology Act والقانون المحلي لسنة 1988 الخاص بالتكنولوجيا المساندة للاشخاص ذوي الحاجات الخاصة **(Assistive Technology Act, 2004)** على أنها تمثل أي جهاز أو أداة أو جزء من أداة أو منتج سواء تم تصنيعه أو تم تعديله وتحسينه ويستخدم في زيادة أو الحفاظ على أو تحسين المهارات والقدرات الوظيفية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة. ويضم مصطلح التكنولوجيا المساندة شقين أساسين هما الأدوات والخدمة حيث تمثل الأدوات أية جهاز أو أداة يمكن استخدامه لتطوير القدرات الوظيفية لدى الشخص الذي يعاني من التوحد، وتمثل الخدمة أي جهد يبذل لمساعدة ذوي الحاجات الخاصة على اختيار الأداة المناسبة والتدريب على استخدامها **(الخطيب، 2005)**.

مفهوم التكنولوجيا المساعدة Assistive Technology:

أنها كلمة تستخدم لوصف الوسائل التي يستخدمها الأطفال والبالغون الذين يعانون من أي صعوبة ما، وذلك لتعويض أوجه العجز الوظيفي لديهم، ولزيادة فرص التعلم، والاستقلال (الاعتماد على النفس)، وحرية الحركة والتواصل، والتحكم في البيئة المحيطة، وذلك بالإضافة الى الخدمات المباشرة التي تساعد الأفراد على اختيار مثل هذه الوسائل، أو الأدوات المساعدة.

إن استخدام التكنولوجيا بشقيها سواء كانت تكنولوجيا تقليدية أو متقدمة له أهداف كثيرة واستخدامات متنوعة بمدى تنوع هذه الأجهزة والمعدات وتنوع فئات التربية الخاصة أيضاً واختلاف مستوياتها في شتى المجالات النمائية.

ومن هنا جاءت هذه القضية لطرحها على ذوي الشأن ليلقي الضوء على استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية المساندة لذوي الحاجات الخاصة والتي يطلق عليها في الوقت الحاضر إسم التكنولوجيا المساندة تعريفها وأهمية استخدامها وبعض أنواعها وأهداف استخدامها في المجالات المختلفة للتربية الخاصة. ومن ثم استخداماتها المختلفة مع فئات التربية الخاصة المختلفة.

ويطلب من المهتمين طرح آرائهم وإتخاذ القرار المناسب من خلال الاطلاع على أوراق القضية ودراسة الواقع في إطار الخصائص المتباينة لذوي الحاجات الخاصة في ضوء مايلي:

1. توضيح مفهوم كل من التكنولوجيا المساعدة، والوسائل التكنولوجية المساعدة، والخدمات التكنولوجية المساعدة، وذوي الحاجات الخاصة.
2. بيان أهمية التكنولوجيا المساعدة، في التربية الخاصة.
3. توضيح الهدف المشترك بين التكنولوجيا المساعدة والتربية الخاصة.
4. توضيح أسس اختيار التكنولوجيا المساعدة المناسبة لفئات ذوي الحاجات الخاصة.

أهمية استخدام التكنولوجيا مع ذوي الحاجات الخاصة:

1. الإتصال من خلال استخدام وسائل الاتصال الحديثة مثل لوحة التواصل والإنترنت وأجهزة التلفون الحديثة واللغة الصناعية والمعينات السمعية المتطورة.
2. حل المشكلات.
3. الإعداد المهني.
4. المساعدة في تحقيق نشاطات الحياة الاستقلالية حيث تساهم التكنولوجيا في نجاح المعاقين في إكمال مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات، والقدرة على الحركة والتنقل.
5. الإعداد المهني.
6. المساعدة في تحقيق نشاطات الحياة الاستقلالية حيث تساهم التكنولوجيا في نجاح المعاقين في إكمال مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات، والقدرة على الحركة والتنقل.
7. الوسائل التعويضية والمعينات Prosthetic Devices.

8. بعض التطبيقات الإدارية الممكنة من خلال الحاسوب في التربية الخاصة مثل: الحضور اليومي، سجلات العمل.
9. التسلية (Recreation) من خلال الألعاب الترويحية والرياضية.
10. القياس والتشخيص من خلال الاختبارات المحوسبة والتي يدخل الكمبيوتر في بعض تطبيقاتها.

ما العلاقة بين التربية الخاصة والتكنولوجيا؟

نرى أن بناء منهاج لذوي الحاجات الخاصة يأخذ شكلاً فردياً لذلك يمكن مساعدتهم على تطور مهاراتهم وقدراتهم، وشخصياتهم بغض النظر عن مدى العجز الظاهر أو مستوى القصور في تطويرهم، وذلك باستخدام التكنولوجيا المناسبة.

من يختار التكنولوجيا المساعدة؟ وكيف؟

ينبغي عند اختيار أية وسيلة أو جهاز ألاّ يقوم ذلك على أساس توصيات فردية فقط، بل لا بد من مشاركة وتعاون جميع أعضاء فريق العمل بالإضافة إلى الطالب نفسه، ليسهم ذلك في اتخاذ قرارات صحيحة وجيدة لإنجاح العملية قائمة بأعضاء الفريق، والدور الذي يقوم به كل عضو في هذه العملية:

- الطالب: وهو الشخص الوحيد الثابت في هذه العملية، ويجب أن يكون مشاركاً بشكل فعال في عملية اتخاذ القرار الخاص بالتكنولوجيا المساعدة، وهو الشخص الذي سيستفيد من هذه التقنية، وهو الذي سيقوم باستخدامها.
- الأسرة: وتتألف من الوالدين، وأعضائها الذين يعرفون كثيراً عن حياة ابنهم اليومية، وعن أدائه، وطرق التعامل مع إعاقته.
- مدرس الفصل: وهو الشخص المسؤول عن إعداد برامج تربوية للطالب، والقادر على فهم قدرات الطالب، وسيكون مسؤولاً عن تطبيق استراتيجيات تربوية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية، والوظيفية، والاجتماعية.

- الاختصاصيون: وهم المتعاونون في التدريس والأطباء، والممرضون، ومديرو المدارس، ومشرفو التربية الخاصة.
- هل هناك عناصر مُلحة من أجل تطبيق التكنولوجيا المساعدة بشكل فعال؟ أن يكون فريق البرنامج التربوي على دراية كاملة بحاجات الطلاب وقدراتهم والمنهج الدراسي .
- أن تكون عملية تقديم التكنولوجيا المساعدة لكل طالب من ذوي العجز سواء كان جسدياً أو عقلياً أو غيرها مبنية على تلبية حاجاته.
- إكساب المعلمين المهارات التدريسية اللازمة على التكنولوجيا المساعدة مسبقاً.
- أن يضع فريق البرنامج التربوي في اعتباره استمرارية التكنولوجيا المساعدة خارج المدرسة وداخلها.
- أن تكون القرارات المتعلقة بتطبيق التكنولوجيا المساعدة مبنية على المنهج الدراسي، وموثقة لدى فريق البرنامج التربوي.
- هناك اعتبارات أخرى يجب أن يؤخذ بها قبل استخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة من قبل الأفراد ذوي الحاجات الخاصة؟
- خصائص مستخدم التكنولوجيا، وطبيعته، واحتياجاته.
- كيفية الاستفادة من تلك الوسائل المساعدة في مجالات الحياة المختلفة؛ أي الهدف أو الأهداف المنشودة من عملية الاستخدام لتلك الوسائل.
- الدراية والخبرة في التعامل مع التكنولوجيا المساعدة لكل من يهتم بالأفراد ذوي الحاجات الخاصة للمساعدة في عملية التدريب والاستخدام وغيرها من الأمور الضرورية الأخرى.
- المكان الذي ستستخدم به التكنولوجيا المساعدة، وكلفة تلك التكنولوجيا.

لماذا تستخدم التكنولوجيا المساعدة للأفراد ذوي الحاجات الخاصة؟

- يعود استخدام ذوي الحاجات الخاصة للتكنولوجيا المساعدة بالفوائد العديدة عليهم، منها تقليل أثر الإعاقات أو إزالتها، وتقديم المساعدة في عملية تعلمهم، ومشاركتهم في الفصول التعليمية، وتعزيز فرصهم المهنية والإبداعية، كما أنها تساعد في عملية إثراء المناهج التعليمية. وربما يزيد استخدام التكنولوجيا المساعدة من الاستقلالية، وتدعيم التقدير الذاتي والثقة بالنفس لكل طالب، وتشجيع التعاون بين الطلبة، ولا سيما ذوو الحاجات الخاصة.

أنواع التكنولوجيا المستخدمة مع المعاقين:

1. التكنولوجيات اليدوية التقليدية: Low Technology. مثل المعداد الحسابي والمكبرات وأدوات بريل اليدوية، والعصي المساعدة في التنقل للمعوقين بصريا، والكراسي المتحركة للمعاقين حركيا والتي تتحرك باليد.
2. التكنولوجيا المتقدمة: التي تعتمد على الإلكترونيات وتطبيقات الكمبيوتر High Technology.

بعض أنواع التكنولوجيا المتقدمة المستخدمة في مجال التعليم مع العاديين والمعاقين:

- أولاً: الحاسوب التعليمي (Instructional Computer).
- ثانياً: التليفزيون التعليمي.
- ثالثاً: الفيديو التعليمي (Instructional Video).
- رابعاً: التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

التكنولوجيا المساندة والإعاقات الجسمية والصحية:

الكمبيوتر الشخصي (Computer Personal) ويستخدم هذا الكمبيوتر لتحقيق عدد من الأغراض والتي من أهمها:

- زيادة قدرة الأفراد على التواصل والكتابة والطباعة والقيام بالعمليات الحسابية.

- تصميم الغرف السريعة والسهلة الاستعمال (Smart Rooms) وذلك من خلال التحكم الأتوماتيكي في تنظيم حرارة الغرفة وإنارة الغرفة وتشغيل الموسيقى، والتحكم بالأبواب وذلك من خلال التحكم بلوحة المفاتيح الرئيسية للكمبيوتر.
- استخدام الكمبيوتر يوفر تسهيلات كثيرة للافراد ذوي الإعاقات الجسمية الشديدة مثل إحداث الكمبيوتر لبعض العمليات بواسطة الصوت Mouth Stick أو استخدام الكمبيوتر بواسطة إصبع واحد، أو استخدام أصابع القدم، أو من خلال استخدام أجزاء ملائمة من جسم الإنسان.
- باستخدام الكمبيوتر يمكن للطلبة الوصول والتفاعل مع البيئة وللأفراد الآخرين ، فمثلا يستطيع الطلبة في الأيام التي لا يستطيعون بها الحضور إلى المدرسة استقبال وإرسال المعلومات عن طريق الكمبيوتر.
- إنجاز الأبحاث التي تتطلب استخدام المكتبة عن طريق نظام إرسال واستقبال المعلومات بواسطة الكمبيوتر.

ربما يؤدي استخدام التكنولوجيا أو ما يطلق عليه غالباً التكنولوجيا المساعدة (Assistive Technology) في مجالات الحياة المختلفة إلى تسهيل أمور وتلبية حاجات الإنسان الحياتية سوءاً كان من ذوي الحاجات الخاصة أو ممن دونهم بأقل جهد وعناء وبأقل تكلفة أيضاً. ونلاحظ اليوم كثيراً من الآثار الإيجابية للتكنولوجيا على ذوي الحاجات الخاصة مثل تطوير عدد من المهارات الضرورية لديهم التي ساهمت في مساعدتهم على التواصل، والحركة والتكيف في حياتهم.

لذا تبقى التكنولوجيا من أهم الأمور التي قد تساعد على تقليص معاناة ذوي الحاجات الخاصة من خلال تطوير أساليب واستراتيجيات ووسائل وأجهزة ومواد لاستخدامها في جميع مجالات حياة الإنسان سواء كان معوقاً أو غير معوق من أجل تسهيل أمور حياته وتيسيرها. كما ينبغي على المهتمين وعلى العاملين في تعليم وتدريب ذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص الاستفادة من التكنولوجيا المتوافرة أو التي

ستتوافر في المستقبل من أجل مساعدة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، ومن أجل تسهيل مهمتهم أيضاً. وينبغي الاستفادة من أية تكنولوجيا تقدم مساعدة وخدمة لذوي الحاجات الخاصة في حياتهم بغض النظر عن مجالها، كما ينبغي أن نطورها كي يستفيد منها أكبر عدد ممكن، وأن نحاول توفيرها بأقل تكلفة حتى يتسنى للجميع الإفادة منها.

كرسي متحرك يمشي في الماء ويصعد السلالم

من خلال هذا الاختراع نقدم بشرى لكل المهتمين بذوي الحاجات الخاصة: تم تصنيع كرسي متحرك يمكن الإنسان المقعد من القيام بالعديد من الحركات الإضافية، وحصل هذا الاختراع على موافقة لجنة استشارية تابعة لإدارة الغذاء والدواء الأمريكية. ودعت اللجنة بالإجماع إدارة الغذاء والدواء الأمريكية للموافقة على طرح الكرسي المتحرك المتطور للبيع في الولايات المتحدة.

وأطلق على الكرسي المتحرك الجديد اسم (إيبوت) Aibot وهو من اختراع المليونير دين كامين Din Kamin وستسوقه شركة (جونسون آند جونسون). وقال مسئولون في الشركة إنهم يجرون محادثات مع مسؤولي التأمين والرعاية الصحية لتشجيع تغطية نفقات الكرسي التي تبلغ نحو 29 ألف دولار.

وعلاوة على توازنه وقدرته على صعود درجات السلم يمكن للكرسي (إيبوت) السير فوق العشب والحصى والأسطح الأخرى غير المستوية وأن يخوض وسط مياه ارتفاعها ثلاث بوصات.

ويذكر روبرت غولدمان Robert Goldman عضو اللجنة الاستشارية والأستاذ المساعد للطب التأهيلي في جامعة بنسلفانيا إن الكرسي "سيحدث ثورة وإنه يستحق أن يطرح للبيع".

وأكد المليونير كامين أنه يمكن لمستخدمي إيبوت توجيه الكرسي ليرفعهم إلى وضع الوقوف وهو ما يعد دفعة كبيرة لأناس اعتادوا أن يروا العالم من وضع

الجلوس فقط ليتمكنوا من الوصول إلى أشياء عالية والتحدث للآخرين وهم ينظرون في أعينهم.

إن استخدام التكنولوجية في مجالات الحياة المختلفة يؤدي إلى تسهيل المهمات الحياتية اليومية للإنسان ومن ضمن ذلك فإن توظيف التكنولوجية في حياة المعاق تؤدي إلى تسهيل أمور المعاقين وتلبي الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وأقل عناء، وفي كثير من الأحيان بأقل تكلفة أيضاً، وقد أدت التكنولوجية إلى تقديم وتوفير الكثير من المهمات للمعاقين.

وفي هذا المجال فقد جاء في ورقة تطويع ونقل التكنولوجية الجديدة المخصصة للمعاقين في مؤتمر الاسكوا اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا لعام 1989 بأننا نستطيع تلخيص أهم الآثار الإيجابية الخاصة بوضع التكنولوجية الجديدة في متناول المعوقين في حياتهم اليومية بالنقاط التالية:

- تطوير المهارات الاستقلالية لمساعدتهم في الوصول إلى جودة الحياة والاستمتاع بها.
- تحسين القدرة فى التواصل.
- الارتقاء ببرامج المرونة الحركية.
- الإيمان بالتدريب والمساعدة في التكيف لزيادة فرص العمل المتاحة لهم.
- تطوير المهارات ما أمكن للحفاظ على سلامة الصحة العامة.
- فاعلية التدخل المبكر طبياً والعمل من خلال خطة قومية للسيطرة على الأمراض، والحد من آثارها.

من المعروف بأن أكثر الإعاقات استفادة من الأجهزة والأدوات الصناعية هم المعاقون حركيا أو جسدياً، ومن أسباب ذلك أن الكثير من الإصابات الحركية والجسمية تكون بسبب الحروب أو في المصانع أو في الأعمال المختلفة التابعة للمؤسسات الكبرى، ولذا فإن المؤسسات العسكرية في أية دولة تحاول مساعدة الجنود الذين يتعرضون للإصابات الجسمية خلال الحروب، بإيجاد الأجهزة والأدوات

التعويضية لهم وهو ما يعرف بالتأهيل وإعادة التأهيل في هذا المجال، كذلك تحاول المصانع والمؤسسات الكبرى أيضا أن توفر الأجهزة والأدوات التعويضية للمصابين لتجعلهم قادرين على الإنتاج والعطاء بالقدر الممكن مما يقلل على هذه الشركات والمصانع وشركات التأمين ومؤسسات الضمان الاجتماعي في العالم الكثير من التكاليف المالية والتي تنفق في مجال التعويض.

ولكن مهما كانت الأسباب وراء تطوير التكنولوجية للمعاقين والمستفيد الأول هو المعاق نفسه من استخدام هذه الأدوات.

كذلك فإن التشخيص والعلاج الطبيعي والفسيولوجي يعتمد أكثر على التقدم الذي تم إنجازه في المجالات التكنولوجية، ويتم الآن تطوير تطبيقات جديدة في مجالات التعليم والتدريب وخدمات التأهيل والعمالة، وتساعد الابتكارات الخاصة بالحاسبات والأجهزة الالكترونية على تحسين القدرة على إجراء الاتصالات، مما يساهم في تحقيق الاعتماد على النفس للمعوقين وفي تيسير دمجهم في مجريات الحياة اليومية في للمجتمع المحيط بهم، بغض النظر عن طبيعة الإعاقة ودرجتها.

وتتمتع الحواسب والتطبيقات الإلكترونية بميزات خاصة في مجال التأهيل المهني وتهيئة المعاق للعمل، كما يسهل إدماجه في المجال الإنتاجي، أما بالنسبة لفرص العمل له فإن لها أهمية خاصة بالنسبة للمعوقين حركياً، إذ إنها تمكنهم من تحقيق حياة مستقلة ومنتجة، وبالتالي من الحفاظ على كرامتهم الإنسانية وبفضل التطورات المتقدمة التي أحرزتها التكنولوجية الجديدة لا سيما التكنولوجية القائمة على الحواسب الآلية، تبدو التوقعات الخاصة بإيجاد فرص عمل للمعوقين مشجعة جداً (رعاية المعوقين، 1994).

السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو: ما هي الأجهزة والأدوات التي يمكن توظيفها لخدمة المعاقين حركياً؟

هناك أجهزة منتشرة في مناطق مختلفة من العالم منها. ما هو بسيط بدائي ومنها ما هو متقدم وأكثر تعقيداً، ويمكن إيجاز أهم هذه الأدوات والأجهزة كما يلي:

مجالات استخدام أجهزة وأدوات التكنولوجيا المساندة:

أولاً: التكنولوجيا في مجال الحركة والتنقل

يعتبر مجال الحركة والتنقل من أكثر المجالات التي استفادت من التطور التكنولوجي في مجال الإعاقة الجسمية والصحية، فالأفراد المعاقين يستطيعون الاستفادة من عدد كبير من الأدوات التي طورت لتساعدهم على التنقل مثل:

1. العكاز: ويستعمل في حالات الصعوبة الخفيفة أو الشديدة في المشي مثل حالات الإصابات البسيطة والعرج الجزئي.
2. جهاز المشي (الحصان): ويستعمل في حالة الاضطراب الشديد في المشي، والعرج الجزيء كبر السن. **(القريوتي، البسطامي، 1995)**.
3. الكراسي المتحركة ومنها:
   - الكراسي المتحركة والتي تعمل بتحريكها يدوياً (Wheel chairs).
   - الكراسي المتحركة آليا أو كهربائنا المزودة بمحركات (Motorize).
   - الكراسي المتحركة إلكترونياً مزودة بنظام إلكتروني يمكن تشغيلها بواسطة الذبذبات الصوتية (Com putrize).
   - وتساعد المفاتيح الإلكترونية المثبتة على الكرسي الأفراد المعاقين على التحرك باستقلالية بواسطة التحكم بها بأصابع اليد أو القدم أو أجزاء أخرى من الجسم.
   - كراسي السباق والكراسي الرياضية.
4. السيارات المعدلة: حيث تم إجراء تكييف وتطوير في نظام السيارة وتم تزويدها بأنظمة إلكترونية حتى يتمكن المعاق حركياً من قيادتها بسهولة واستقلالية.

ثانياً: التكنولوجيا في مجال أدوات التعويض

وهي الأدوات والأجهزة التي تقوم بوظائف الأعضاء الجسمية المفقودة والمبتورة.

يمكن الاستعانة بالأطراف الصناعية المساعدة والتي يمكن للمعوق القيام بوظائفه من خلالها ومنها:

الأطراف الصناعية العادية ومنها:

- قدم صناعي : وتستخدم هذه الساق الصناعية في حالة كون الجزء المتبقي بعد البتر قصير.
- ساق صناعية مزودة بغطاء للفخذ وجبائر للساق: وتستخدم في حالة كون الجزء المتبقي من الساق بعد التبر القصير، وعندما يوجد إصابات (تلف) في أربطة مفصل الركبة على الناحية المبتورة.
- ساق صناعية ذات تلاصق تام مع لقمات الفخذ المزودة بقطع إضافية مستديرة: ويستعمل في كل الحالات التي تحتاج تزويد بسيقان صناعية بشرط توفر طول مناسب للجذع المتبقي بعد البتر، وكذلك كون جهاز الأربطة بمفصل الركبة سليم.

أما فيما يتعلق بأجهزة وأدوات اليدين فمنها:

- الجبيرة القابلة للحركة لثني مفاصل الأصابع الرئيسية: وتستعمل في حالة العجز عن ثني مفاصل الأصابع الرئيسية.
- ساعد صناعي مجزأ: ويستعمل في حالة كون الجزء المتبقي بعد البتر متوسط الطول إلى طويل، بالإضافة إلى بقاء أو وجود القدرة على حركة الدوران (مكب راحة اليد إلى أسفل والعكس) **(القريوتي، البسطامي 1995).**

الأطراف الصناعية الإلكترونية (Robotics):

وهي أداة مطورة تقوم بالوظائف الحركية وهي ذات تحكم ذاتي، حيث تستطيع هذه الأداة القيام بالمهارات الحركية والمتنوعة مثل الإمساك بالأشياء، فأذرع هذه الأداة تستطيع التحكم في الأشياء على الأقل في ثلاث اتجاهات حركية وهذه الاتجاهات هي:

1. التوسع/ الانكماش.

2. التأرجح/ الدوران.
3. الارتفاع/ الانخفاض.

ويوجد نماذج متعددة من هذا الجهاز ومنها النموذج الذي يستجيب للصوت (Voic activated) وما زالت هذه النماذج تسير في مراحل تطورها ، وقد نجحت مثل الأدوات (Robotct) في مساعدة الأطفال المعاقين حركيا على القيام بنشاطات الاعتماد على النفس مثل : قلب صفحات الكتاب، الشرب من الفنجان، الضغط على أزرار الهاتف، والقدرة على التنقل وإزالة العقبات الموجودة في الطريق، وبالتالي أصبحت هذه الأداة واسعة الاستعمال عند المعاقين جسمياً **(Deborah & Ruth 1992)**.

ثالثاً: التكنولوجيا في مجال الاتصال

تعمل الأدوات التكنولوجية على تحسين قدرة الأفراد المعاقين حركيا على الاتصال والتفاعل بشكل أكبر مع البيئة والأفراد الآخرين، وعند تحليل حاجات الاتصال للأطفال ذوي الإعاقات الجسمية والحركية فإننا سنجد تلك الحاجات تختلف عن حاجات الأطفال العاديين، ومن الأدوات التي تعمل على تحسين قدرة الأفراد ذوي الإعاقة الجسمية والحركية على الاتصال ما يلي:

1. الهاتف التعليمي: عبارة عن نظام خاص من الهواتف يسمح بتوصل المحاضرات الى المعاقين المرضى من الطلبة في المستشفيات أو المقيمين في بيوتهم لظروف خاصة حتى لا يتخلفوا عن فضولهم ولا تفوتهم فرص التحصيل العلمي وكل ما يحتاجه التعليم هنا هو:
توفير جهاز هاتف خاص وكتاب تعليمي معد إعداداً جيداً ومدرس مدرب تدريباً جيداً لاستخدام هذه الطريقة، كذلك يمكن استخدام الهاتف للاتصال بالمكتبات وتبادل المعلومات.
2. الهاتف المتكلم: في حالة الاتصال عن بعد يساعد الهاتف المتكلم بشكل خاص الأفراد ذوي الإعاقة الجسمية والحركية، فيجعل هذا الجهاز المحادثات التلفونية أكثر سهولة وراحة للأفراد الذين لا يملكون القوة أو

القدرة على الحركة لكي يمسك الهاتف في الوقت الذي يستطيعون استخدام الهاتف بطريقة أخرى، فالهاتف المتكلم هو مثال آخر على استخدام التكنولوجية السهلة والمتوفرة لتلبية حاجات الأفراد ذوي الإعاقات الجسمية والصحية بالتالي إتاحة الفرص لهم للتواصل مع الآخرين **(Deborah , Ruth 1992)**

رابعاً: التكنولوجيا في المجال الأكاديمي والتعليمي

تم توفير بعض الأدوات والأجهزة لمساعدة المعاقين حركياً على التعلم ومنها:

1. مثبت وقابض الأقلام.
2. لوحات التواصل المغنطة.
3. الآلات الكاتبة التي يمكن الكتابة عليها باستخدام يد واحدة أو مؤشر الرأس.
4. مسجلات الكاسيت حيث إنها مفيدة لتطوير مهارات الكلام والتمييز السمعي وغير ذلك.
5. الآلات التعليمية السمعية والبصرية في آن واحد.
6. الكتب الناطقة. **(الخطيب، 1998).**
7. الحاسوب (الكمبيوتر العادي والناطق): وهو من الأدوات التكنولوجية الشائع استخدامها عند الأفراد ذوي الإعاقة الجسمية والحركية ويتمثل في استخدام الكمبيوتر الشخصي (Computer Personal) والكمبيوتر العادي، وهما يستخدمان على نطاق واسع في الأعمال الخاصة في تنظيم سجلات القائمين بالتدريس، والأعمال الإدارية بالإضافة إلى سجلات الطلاب أو في نطاق الأعمال التي تتطلبها في أي مؤسسة تعليمية أو في نطاق تدريب الدارسين على استخدام الكمبيوتر كأداة من أدوات دراستهم للعلوم المختلفة.

اعتبر الحاسوب أو الكمبيوتر من أكفأ الأجهزة التعليمية فهو ينتج نظام متكاملاً يكون الطالب هو محور الاهتمام في العملية التعليمية، فقد لا يهتم المعلم بالطالب أو تكون اتجاهاته سالبة نحو الطالب إضافة إلى ما يتميز به الحاسوب من إمكانيات هائلة يمكن استغلالها في العملية التعليمية. (عبد الحي، 2000).

وتذكر تابر (Taber , 1983) عدداً من أشكال الكمبيوتر المصغرة التي يمكن أن تستخدم في الإعاقة الحركية لأغراض تعليمية إذ تذكر عدداً من الأهداف الرئيسية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر مع فئات الإعاقة الحركية ومنها:

1. يساعد الكمبيوتر الأطفال على تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة منهم.
2. يوفر الكمبيوتر ما نسبته 20 ٪ - 40 ٪ من الوقت في التعليم.
3. يعمل الكمبيوتر على تخزين المعلومات وتذكرها.
4. يعمل الكمبيوتر على مساعدة الطالب على التقدم في أدائه حسب قدراته الفردية.
5. يوفر الكمبيوتر مواد اثرائية في كل برنامج.
6. يوفر الكمبيوتر تغذية راجعة للمتعلم. (Taber , 1983).

يستخدم الكمبيوتر الشخصي مع الأفراد المعاقين جسمياً وصحياً لتحقيق عدد من الأهداف والأغراض والتي من أهمها:

1. زيادة قدرة الأفراد على التواصل.
2. الكتابة والطباعة.
3. القيام بالعمليات الحسابية.
4. تصميم الغرف السريعة والسهلة الاستعمال (Smart Rooms).
5. وذلك من خلال التحكم الاتوماتيكي في تنظيم حرارة الغرفة، إنارة الغرفة، الموسيقى، التحكم بالأبواب وذلك من خلال التحكم بلوحة المفاتيح الرئيسة للكمبيوتر. (Deborah & Ruth 1995).

إن استخدام الكمبيوتر يوفر تسهيلات كثيرة للأفراد ذوي الإعاقات الجسمية الشديدة مثل أحداث الكمبيوتر لبعض العمليات بواسطة الصوت (Mouth stick) أو استخدام الكمبيوتر بواسطة إصبع واحد أو استخدام أصابع القدم، أو من خلال استخدام أجزاء أخرى ملائمة من جسم الإنسان.

وفي الوقت الحاضر يعتبر استخدام الكمبيوتر والأدوات التكنولوجية الأخرى شائقة الاستعمال عند طلبه المدارس، فاستخدام الكمبيوتر يمكن للطلبة الوصول والتفاعل مع البيئة والأفراد الآخرين، فمثلا يستطيع الطلبة في الأيام التي لا يستطيعون بها الحضور إلى المدرسة استقبال وإرسال المعلومات عن طريق الكمبيوتر وإنجاز الأبحاث التي تتطلب استخدام المكتبة عن طريق نظام إرسال واستقبال المعلومات بواسطة الكمبيوتر، كذلك يستطيع الطلبة بواسطة الكمبيوتر الحصول على أعمال الطلبة الآخرين الذين يستخدمون هم بدورهم الكمبيوتر، أو الاتصال مع الطلبة الآخرين في مناطق أخرى من البلد من خلال نظام (Central Data Base).**(Deborah & Ruth , 1992)**

تطبيقات الكمبيوتر : Computer Application

إن معلم التربية الجسمية الذي يعمل مع الطلبة المعاقين حركياً يمكن أن يدخل معلومات للكمبيوتر عن أعمارهم وحاجاتهم المختلفة، ويعتبر هذا الأسلوب استخداما للتكنولوجيا الحديثة في التخطيط للبرامج، حيث يساعد الكمبيوتر في عملية القياس والتقييم وتصميم الخطة التربوية الفردية، وتحديد التدريب الفردي وتعليم بعض أنواع الرياضة والألعاب المفيدة. **(Kelly,1987)**

1. عملية التقييم The Assessment Process: حيث طور عدد من برامج الكمبيوتر والتي تعتبر مفضلة في التخطيط لبرامج التربية الجسمية مثل برامج (AAHPERD,1988) وبرنامج (FITNESSGRAM) وتعتبر هذه البرامج كاختبارات الياقة الجسمية وكمحكمات مرجعية وهي مصممة لقياس اللياقة الجسمية من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر (K-12)

وفقرات الاختبار في هذا البرنامج (AAHPERD) تشمل مهارات من مثل الركض والمشي والزحف والجلوس وجوانب اللياقة الجسمية المختلفة.

أما برنامج (FITNSSARAM) فهو يقرر بناءاً على النتائج التي يحصل عليها الطلاب على برنامج (AAHPERD) والذي يعتبر كاختبار للياقة البدنية والتقرير المقدم نتيجة لهذا الاختبار وتشمل المعلومات التالية، التاريخ، الصف في المدرسة، الوزن، الدرجات على كل فقرة، المجموع الكلي لدرجات اللياقة البد نية والتصنيف، وتساهم نتائج هذا الاختبار في مشاركة الطلاب في برامج اللياقة البد نية الرئيسية.

ومن برامج الكمبيوتر الأخرى برنامج هواي للتعليم المبكر (HELP) والمصمم لقياس النمو الحركي بعد استخدام برامج التدخل المبكر ، وبرنامج (HELP) يتضمن أكثر من 650 مهارة موزعة خمس جوانب نمائية هي النمو المعرفي، اللغوي، المهارات الحركية العامة، المهارات الحركية الدقيقة، الجوانب الاجتماعية ومهارات مساعدة الذات.

أما البرنامج الأخير فهو برنامج التكيف مع التربية الجسمية، هذا البرنامج مصمم لمساعدة المعلمين على كتابة الخطة التربوية الفردية (IEP) بمساعدة الكمبيوتر، حيث يمكن للمعلمين اختيار أفضل المهارات الحركية المناسبة للطلاب حسب حاجاتهم ومبنية على التحليل النوعي لتلك المهارات وعند تحديد المهارات واختيارها يجب تحديد النشاطات والألعاب التي يجب أن ينجزها الطلاب المعاقين حركياً.

2. تصميم الخطة التربوية الفردية: Desiging IEP كانت كتابة الخطة التربوية تحتاج على الأقل لثلاث ساعات إلا أنه باستخدام الكمبيوتر أصبحت تحتاج إلى أقل من ساعتين، وعلى سبيل المثال، بعد عملية التقييم يمكن إدخال البيانات للكمبيوتر على شكل أهداف وموضوعان طويلة أو قصيرة المدى وتخزينها في الكمبيوتر وبالتالي يجب أن نتذكر أهداف وموضوعات الخطة التربوية الفردية ويجب ان تحدد بواسطة فريق لأن اتخاذ القرارات يكون مبنياً

على الخبرات الشخصية والمعرفة المهنية وتعاون فريق التخطيط مع الآباء والمعلمين ومديري البرامج.

3. إجراءات التدريب الفردي (Individualizing Instruction): حيث يمكن استخدام الكمبيوتر لتحليل الأداء الحركي والجسمي للطفل المعاق فمثلاً يوجد محك معين لتحليل المهارات الحركية والألعاب الرياضية مثل التدريب على تخفيض الوزن، وبالتالي يستخدم المعلم المعلومات الناتجة في التخطيط لبرامج التربية البد نية.

4. تعليم المهارات الرياضية والألعاب (Teaching Sport and Game): حيث يوجد العديد من أنواع الألعاب الرياضية التي يمكن التدريب عليها بواسطة الكمبيوتر وبشكل عام قد تساعد على إثارة الدافعية أكثر من الحصص التي يقدمها المعلم، وتتضمن برامج التدريب على المهارات الحركية الأساسية والقواعد والإستراتيجيات المستخدمة في بعض أنواع الرياضة والألعاب المختلفة.

وقد يستخدم الكمبيوتر لتدريب وإعداد معلمي التربية الجسمية الذين يشرفون على برامج التربية الجسمية في المدرسة، كذلك يمكن استخدام تقنيات الملاحظة بواسطة الكمبيوتر لوصف تعلم الطفل المعاق المهارات السلوكية والحركية وبالتالي استخدام الملاحظات لتحسين المهارات التعليمية. **(Jansma & French , 1994)**.

حيث يستطيع المعاق حركيا سواء أكان إعاقة بسيطة أم شديدة من التعلم وتحقيق الكثير من الخدمات دون الحاجة للحركة والتنقل عن طريق الاتصال بشبكة الانترنت من خلال جهازه الخاص وبالطريقة التي تناسب قدراته وامكاناته.

خامساً: التكنولوجيا في مجال العلاج الطبيعي والوظيفي

هناك الكثير من الأجهزة والأدوات التي طورت لمساعدة الأفراد من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية والتي تستخدم في العلاج الوظيفي والطبيعي وكثير منها يركز على المبادىء والقواعد الهندسية والميكانيكية من أجل تحسين الوظائف الجسمية عند الإنسان مثل التدريب على المشي في المختبر (المختبرات والممرات الخاصة للمشي) حيث

تساعد الكثير من الأطفال المعاقين حركيا على المشي عن طريق تحليل حركاتهم العادية وغير العادية وبالتالي تعمل على تحسين وقفه وتوازن الطفل ، وأجهزة السيطرة على حركة الرأس وأجهزة الدوران والوقوف كذلك تطور الكثير من الأجهزة المساج والتدليك والعلاج بالماء والتي أصبحت تخدم المعاقين بطريقة فعالة عن ذي قبل .

واستخدام أجهزة وأدوات العلاج والوظيفي من أجل تطوير القدرات الحركية للمعاق حركياً ، بهدف تنمية مهارات التآزر الحركي البصري، كذلك تنمية حركة العضلات بواسطة استخدام الفك والتركيب والصلصال وتثبيت البراغي (القريوتي، البسطامي، 1995).

سادساً: التكنولوجيا في المجال الصحي للمعاق

حيث أدى تطور الأجهزة والأدوات الطبية إلى المقدرة على التعرف على الإعاقة في مرحلة مبكرة وبالتالي القيام بالتدخل في الوقت المناسب بهدف التخفيف من شدة الإعاقة ومنها:

1. أجهزة التخطيط الدماغي.
2. أجهزة (Ultra sound).
3. أجهزة التصوير المحوري الطبقي.
4. العمليات الجراحية ، والهدف منها إطالة أو تقصير الأوتار العضلية المتقلصة سواء كان ذلك في الأطراف العليا أو السفلى، وأكثر العمليات الجراحية شيوعا هي عمليات الأطراف السفلى.

لقد ساعد تطور وتقدم وسائل العناية بالصحة الكثير من الأطفال على البقاء على قيد الحياة والشفاء من الكثير من الأمراض والأذى الذي قد يتعرضون له، حيث كانت تلك الأمراض لسنوات قليلة ماضية تسبب الموت لأولئك الأطفال، فمثلا سمحت الأشعة الفوق الصوتية (Ultra Sound) للأطباء حديثاً إجراء الجراحة الطبية للأطفال حتى قبل الولادة وحديثي الولادة، ويبقى بعض الأطفال بحاجة إلى استخدام بعض

الأدوات التكنولوجية خلال فترات نموهم وقد لا يستطيعوا البقاء على قيد الحياة بدون تلك الأدوات.

وفي الماضي كانت العناية الطبية المخصصة تتطلب بقاء الأطفال في المستشفى لحاجاتهم لاستخدام أدوات وأجهزة معينة، ولكن حالياً كثيراً ما يتم تزويد الأطفال بتلك الأدوات وهم في البيت دون الحاجة للإقامة في المستشفى وبالتالي يسمح للطفل بالإقامة مع أسرته والذهاب مع أطفال الجيران إلى المدرسة، وهذا كله يؤدي لحياة عادية أكثر لأولئك الأطفال.

اختراع ياباني لمساعدة المصابين بالشلل على الحركة

أعاد باحثون يابانيون الأمل للمصابين بالشلل الجزئي في أن يتحركوا مرة أخرى بمساعدة نظام يستخدم إشارات من القدم السليمة تساعد على التحكم في القدم المشلولة.

لكن الباحث وينوي يو قال: إن هذا النظام الذي عرضته مجلة (نيو ساينتيست) البريطانية قد يحتاج لخمس سنوات على الأقل قبل أن يتسنى استخدامه خارج المعامل. وبفضل عمل يو وزملائه في جامعة هوكايدو اليابانية فإن رجلين غير قادرين على السير بدون مساعدة لإصابتهما بالشلل النصفي بسبب جلطة تمكنا من الجلوس والوقوف والسير. وقال يو إنه نظام واعد لأنه يعتمد على أجهزة استشعار تعمل بالكمبيوتر تتولى عمل الأعصاب التالفة مما يمكن من الحركة دون أن يوجه المريض أمراً مباشراً عن طريق لوحة حروف أو أزرار.

وأضاف أن النظم الأخرى تستخدم نبضات إلكترونية لإرسال إشارات للعضلات لكن المشكلة الرئيسية أنه كان يتعين الضغط على زر لتبدأ الحركة أما هذا النظام فيمكن المصابين بالشلل من السير بشكل طبيعي.وأوضح أن هذا النظام يستخدم مجسات للعضلات لمتابعة الإشارات في الساق السليمة وإطلاق نبضات كهربائية في 11 قطباً كهربائياً تزرع قرب الأعصاب في الساق المشلولة ومن ثم تتلقى الساق المصابةالإشارات من الساق السليمة. وصمم يو وزملاؤه النظام بحيث يؤدي توقيت وصول الإشارات إلى الساق المصابة بالشلل إلى تحريك العضلات بسلاسة وبالتالي تفادي مشكلة الإنقباضات العضلية اللاإرادية التي تسببها نظم أخرى لمساعدة المقعدين على الحركة من خلال تنبيه الأعصاب كهربائياً.

http://www.aljazeera.net/mritems/images/2001/6/27/1_4198

المراجع

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبونيان، إبراهيم سعد (2001). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
- الإمام، محمد صالح (2006). الذكاء المتعدد: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي للموهبة والتميز، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة، جدة، السعودية.
- الإمام، محمد صالح (2005). مؤشرات الذكاء المتعدد لدى ذوي صعوبات التعلم، مجلة صعوبات التعلم، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد الخامس.
- جابر، جابر عبد الحميد (2003) الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الخطيب، جمال (2004)، مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية، دار الشروق، عمان.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (1998)، التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، مكتبة دار الفكر، عمان ـ الأردن.
- دليل مركز التدخل المبكر ـ الشارقة (مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية).
- الروسان، فاروق (1997). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، مكتبة دار الفكر، عمان ـ الأردن.
- الروسان، فاروق (1999)، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، مكتبة دار الفكر، عمان ـ الأردن.

- سيد، إمام مصطفى (2001). مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد السابع عشر، العدد الأول.
- شقير، زينب محمود (2002)، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة ــ الدمج الشامل ـ التدخل المبكر ـ التأهيل المتكامل، الطبعة الأولى، ج. م. ع..
- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (1999).مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد(86) .
- عبد الحي، محمد، (2000) اتجاهات معلمي الصم نحو استخدام الكمبيوتر في تعليم الطلاب الصم بدولة الإمارات العربية، الأمانة العامة للتربية الخاصة السعودية.
- الفقيهي، عبد الواحد، (2003) نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، المغرب، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد الرابع والعشرون.
- القارس، جلال الدين علي (2003). قضايا معاصرة في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، الشارقة ــ الإمارات العربية.
- القريوتي، إبراهيم، البسطامي، غانم،(1995) مبادىء التأهيل، مقدمة في تأهيل ذوي الحاجات الخاصة، مطبعة الفلاح، الكويت.
- قنديل، شاكر عطيه (2002)، اعتبارات تنظيمية في تخطيط برامجه وتقديم خدماته، ورقة عمل منشورة، المؤتمر السنوي الثامن عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي العاشر لعلم النفس.

- المفتي، محمد أمي (2004) الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر، لتكوين المعلم، المجلد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- واينبرنر، سوزان، ترجمة: السرطاوي، عبدالعزيز؛ أيوب، عبدالعزيز؛ كلخ، محمد (2002). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، دبي، دار القلم.
- الوقفي، راضي. (2003) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان، منشورات كلية الأميرة ثروت.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Adams, M.J. (1990) Beginning to Read: Thinking and Learning about print. Cambridge: The MIT Press.
- Burman, T. & Evans, D. (2003). improving reading skill through multiple intelligences and parental involvement.
- Catts, H,W. (1993) The relationship between Speech- Language Impairments and Reading Disabilities, Journal Of Speech and Hearning research, 36, 948-958.
- Clendon, S &.Gillon,G & Yoder, D (2005) Insight into phoneme Awareness Intervention for children with Complex Communication Needs. International Journal of Disability, Development and Education. Vol. 52. No1, March 2005 pp 7-31

.

- Cluck, M.& Hess, D. (2003). improving student motivation through the use of the multiple intelligences. **http://search/**. Epent. com /login. Aspx? direct = true & db = eric & an = ED479864.

- com/login.aspx? direct =true&db=eric&an=ED479914.
- Deing, S. (2004): multiple intelligences and learning styles: two complementary dimesions.Teachers College Record, 106, 1, pp: 16-23.
- Dunn, R.,Deing.,S.,& Lovelace, M.(2001): multiple intelligences and learning styles: two sides of the same coin or different strokes for different folks. teacher librarian: The Journal for School Library Professional, 28,3,pp: 9-15.
- Gardner, H.(1993). multiple intelligences: the theory into practice. New York: Basic Books.
- Hallahan & Kauffman (1991). Exceptional Children 5th add.
- Hanley, C.; Hermix, C. ; Lagioia-Peddy, J. & Levine, A. (2002).improving student interest and achievement in social studies using a multiple intelligences approach. **http://search/**. Epent. Com /login. Aspx? direct = true & db = eric & an = ED465696.
- Hearne, D.& Stone,S.(1995). Multiple intelligences and underachievement: lessons from individuals with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 7: 410 - 439.
- Herbe, R. ; Thielenhouse, M. & Wykert, T.(2002). improving student motivation in reading through use of multiple intelligences, **http://search/**. epent. Com /login. Aspx? direct = true & db = eric & an = ED471576.

- **http://search.epnet/**. Com /logi. aspx? direct = true & db = eric & an = ED478515.
- http://www.aljazeera.net
- Hubbard, T. & Newell, M.(1999). improving academic achievement in reading and writing in primary grades. **http://search/**. epent. com /login. aspx? direct = true & db = eric & an = ED438518.
- Hunt N, Marshal, K (2002). Exceptional Child, Houghton M.Co.
- Karen, G. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematics,101,4:3-14.

  Kirk, S. & Gallagher, J. (1986). educating exceptional children.5th ed. Houghton Mifflin, Co. Boston,USA.
- Lowe, K.; Nelson, A.; Donnell, K .& Walker, M (2001): improving reading skills. http://search.epent.com/login.aspx?Direct = true&db = eric&an = ED456414. Nolen, J.(2003): multiple intelligences in classroom. Journal of Education,124,1, pp115-119.
- Nelson, K. (1998). Developing students' multiple intelligences. New York:holastic.
- Nicholas, M.(2000): the theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter. Australian Journal of Education, 44,3, pp: 272-284.
- Paul, Jansma & Ron French, (1994), Sport Physical Education Physical Activity, And Sport and Reaction Prertic, Hall, Ins.

- Pe borad, Smith & Ruth, Lenkasson, 1992, Introduction to Special Education.
- Poplin, M. S. (1993). Multiple intelligences and the learning disabled. Unpublished manuscript, The Claremont Graduate School, Claremont, CA.
- Snyder, R.(2000): The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic achievement of high school student. High School Journal, 83,2,pp: 11-21.
- Stanovich, K,E (1986) Mathew Effects in Reading: Some consequences in Individual Differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 369 – 406.
- Stolowitz,M. (1995). how to achieve academic and creative success in spite of the inflexible, unresponsive higher education system. Journal of Learning Disabilities, 28 4-6.
- Susan, D. & Dale, S. (2004): multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teele inventory of multiple intelligences. Journal of Experimental Education,73, 1,pp12-41.
- Tabler, Florence M, 1983 Cro Computer in Special,Education, the Council for Eceptional Children, Association Drive Keston.
- Uhiler, P.(2003): improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies. **http://search.epent.**
- Weinstein, J.(1994). Growing up learning disabled. Journal of Learning Disabilities, 27,pp: 142-143.

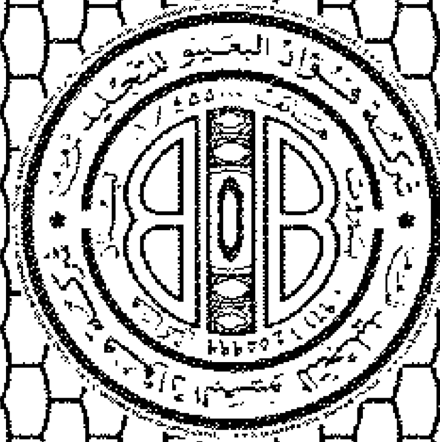
ثالثاً: المراجع والقراءات الخاصة بنظرية العقل

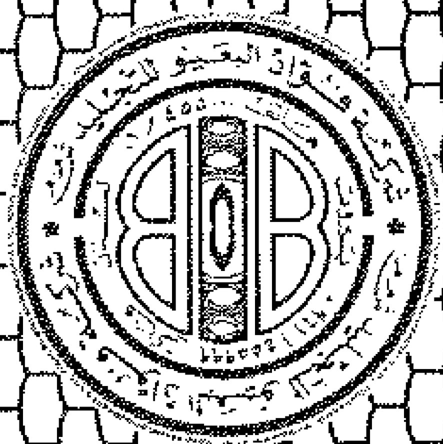
- Baron-Cohen, S. (1995) Mind blindness: An Essay on Autism and Theory of Mind. Cambridge MA, MIT Press.
- Byrne, R. W. & Whiten, A. 1988. Machiavellian Intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans. Oxford: Clarendon Press.
- Carey, S. (1985). Conceptual change in childhood. Cambridge, MA: Bradford Books, MIT Press.
- Davidson, Donald, 1984, Inquiries into Truth and Interpretation, Oxford.
- Davies, M. and Stone T., eds., 1995, Folk Psychology: The Theory of Mind Debate. Oxford: Blackwell Publishers. (The introductory chapter offers an excellent overview and analysis of the initial debate.)
- Dennett, D. (1987). The Intentional Stance. Cambridge, Mass: MIT Press/Bradford Books.
- Frith, U., F. Happé, & F. Siddons (1994) "Autism and theory of mind in everyday life". Social, Development, 3, 108-124.
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. Behavioral & Brain Sciences, 16(1), 29-113.
- Gopnik, A., & Astington J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. Child Development, 59, 26-37

- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. In L. Hirschfield, & S. Gelman (Eds), Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture,(pp. 257-293. xiv, 516). New York: Cambridge University Press.
- Gordon, R., 1986, "Folk Psychology as Simulation", Mind and Language 1, 158-171; reprinted in Davies, M. and Stone T., eds., 1995, Folk Psychology: The Theory of Mind Debate. Oxford: Blackwell Publishers
- Harris, P., 1989, Children and Emotion, Oxford: Blackwell Publishers.
- Leslie, A. M. (1987). "Pretence and representation: the origins of "theory of mind"". Psychological Review, 94, 412-426.
- Perner, J., 1991, Understanding the Representational Mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, M. & Call, J. 1997. Primate Cognition. Oxford: Oxford University Press
- Wellman, Henry M. 1990, The Child's Theory of Mind, MIT Press; Cambridge, MA, US,.

رابعاً: مواقع على الإنترنت

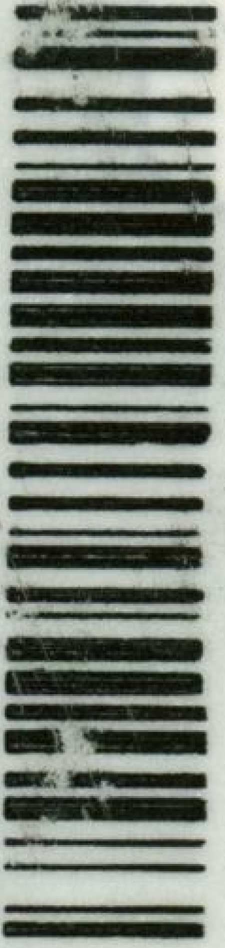
- WWW.QUESTIA.COM.
- WWW.BSTA.CA.GOV/BA/PROFDEV.
- WWW.PSYCH.UIUC.EDU/~ ACHLOOB.





أهمية هذا الكتاب

- هذا الكتاب مساهمة فعالة في تنوير المجتمع بـ «ثقافة الإعاقة» Handicapped Culture.
- يهدف الكتاب إلى طرح جملة من القضايا للتدبير والتفكير والاهتمام بالتربية، فهي ساحة الالتقاء النفسي والفسيولوجي والاجتماعي، ومعروف لدى العامة أن التربية الخاصة على وجه التحديد خاضعة ومنقادة لوجهة نظر المجتمع، وبقراءة الكتاب نحرك التفكير لدى المهتمين من الانقياد والشفقة على ذوي الإعاقات إلى أن تصبح التربية الخاصة دافعة وقائدة للتطوير والتنمية في المجتمعات.
- ويهدف الكتاب إلى عرض بعض القضايا والآراء من منظور هندسي كمنظومة شاملة مكونة من منظومات فرعية عدة قابلة للحوار والنقد والتفكير والتبديل والاتفاق والاختلاف والحذف والإضافة.
- يطرح الكتاب قضايا وآراء من منظور جديد لأصحاب الرسالة الإنسانية السامية بعد أن أصبحت الأدوار الوظيفية بالغة الصعوبة والتعقيد اجتماعياً ونفسياً ووجدانياً وثقافياً وتربوياً.
- يطرح الكتاب قضية التعليم اللطيف لا التعليم الطفيف، التعليم في إطار ترك الحبل على الغارب للأشخاص ذوي الإعاقات بالحب والحنان، لا ربط الحبل في أقدام ذوي الإعاقات بالبغض والإهمال.
- ولكي يتمكن أولياء الأمور من اجتياز ما يسمى بـ «حيرة التعامل مع الإعاقة» عليهم أن ينظروا في مرآة الآخرين ليروا الاختلاف في الشكل والتنوع في المضمون، وهذا في حد ذاته ينبغي أن يعطي أبعاداً رباعية للنظر في القضية.
- إن الكتاب بحق مساهمة متفردة تجنبت الروتينية في العرض إلى ال[illegible] والروحانية الباعثة لحرية الرأي.





www.daralthaqafa.com


ISBN 9957-16-371-6
9 789957 163716

تصميم وإخراج/ مكتب دار الثقافة للتصميم والإنتاج